

JÓZSEF ATTILA TUDOMÁNYEGYETEM BÖLCSESZETTUDOMÁNYI KAR  
NEVELÉSTUDOMÁNYI TANSZÉK

---

DEÁK ZSUZSA

TÁVLATI FEJLESZTÉS ÉS PEDAGÓGUS KÖZVÉLEMÉNY

- Egy pályázat tartalomelemzése -

---

Egyetemi doktori értekezés

SZEGED, 1977.

## TARTALOM

	oldal
BEVEZETÉS	1
1 A KÖZNEVELÉS TÁVLATI FEJLESZTÉSE ÉS A PEDAGÓGUS SZEREPE	7
1.1 <u>A jelenre orientált szemlélet</u>	
1.11 A pedagógus személyisége	11
1.12 A pedagóguspálya	15
1.13 A pedagógus munkakörülményei	26
1.2 <u>A jövőre orientált szemlélet</u>	
1.21 Társadalmi részvétel a nevelésben	31
1.22 Az iskolai munkamegosztás továbbfejlesztése	39
1.23 A pedagógus felkészültsége a változásra	44
2 A PEDAGÓGUS KÖZVÉLEMÉNY EMPIRIKUS VIZSGÁLATA	
2.1 <u>Hipotézis</u>	51
2.2 <u>Minta</u>	
2.21 A mintaválasztás kérdései	53
2.22 Kik pályáztak?	55
2.3 <u>A vizsgálat módszere</u>	
2.31 A tartalomelemzés fogalma és felhasználási területei	58
2.32 A tartalomelemzés technikája	67
3 A TÁVLATI FEJLESZTÉS TÁRSADALMI VISSZHANGJA	
<u>Kutatási eredmények</u>	75
3.1 A pedagóguspálya helyzete	79
3.2 A pedagógus iskolai munkakörülményei	81
3.3 A pedagógusképzés és továbbképzés	86
3.4 Társadalmi részvétel az oktató-nevelő munkában	89
3.5 Iskolai munkamegosztás	94
3.6 A pedagógus személyisége	100
ÖSSZEFOGLALÁS	113
MELLÉKLETEK	
Idézetek a pályázatokból	118
Vizsgálati eszköz	130
Táblázatok	133
Irodalom	140

## BEVEZETÉS

A köznevelési rendszer helye, funkciója a szocialista társadalom fejlődésével párhuzamosan változik, módosul. E változás, fejlődés nyomon követhető a szocialista iskolarendszer alapjainak harminc év előtti lerakásától napjainkig, s ma ismét a továbbfejlesztés "mikéntje" a gondja kutatóknak, oktatásügyi vezetőknek, pedagógusoknak - társadalmunk egészének.

A köznevelés továbbfejlesztésének igénye hívta életre "Az állami oktatás helyzetéről és fejlesztésének feladatairól" kidolgozott 1972-es oktatáspolitikai párthatározatot. A párthatározat értékelte a köznevelés terén a felszabadulás óta megtett ut eredményeit, jelenlegi hiányosságait, megoldásra váró feladatait. Irányelveiben célul tűzte ki a fejlett szocialista társadalom céljait szolgáló köznevelési rendszer kiépítését.

A kitűzött feladatok megoldását a határozat két ütemben tartja megvalósíthatónak. Tartalmaz egy rövidtávú programot, melyben az adott köznevelési rendszer keretein belül végrehajtandó fejlesztési feladatokat jelöli meg; és egy hosszutávú programot, melyben kimondja a köznevelés távlati fejlesztésének szükségességét, ez irányban a kutatómunka és tervezés megkezdését.

A pedagógusoknak hangsúlyozottan kiemelkedő szerepet szán a határozat a feladatok megoldásában.

A köznevelési rendszer fejlődése során az iskolával szembeni követelmények növekedése maga után vonta a pedagógusokkal kapcsolatos elvárások fokozódását. E követelmények érintették a pedagógus személyiségét, ellátandó feladatait, az oktatás-nevelés folyamatában alkalmazott módszereit egyaránt. Az újabb

és újabb feladatok megfogalmazódásakor azonban világossá vált az is, hogy e követelményeknek a pedagógusok, változatlan élet- és munkakörülmények, képzettség mellett megfelelni nem tudnak. Előbb a munkájukhoz szükséges optimális feltételeket kell biztosítani; mind a pálya anyagi-erkölcsi megbecsültségében, mind az iskolai munkakörülmények javításában, mind a pedagógusképző intézmények pályára felkészítő tevékenységében. E feltételek megvalósulása esetén várható el csak maximális teljesítmény, odaadás, egyáltalán eredményes munkavégzés a pedagógusoktól. Erre pedig igen nagy szükség van, hiszen a végrehajtandó változások segítségével, véghezvitelében fontos szerep jut a pedagógusoknak.

A párthatározat a fenti szempontokat figyelembe véve és mérlegelve, rövidtávú programjában a pedagógusokra vonatkozóan a következő feladatokat fogalmazza meg:

- a pedagógusok társadalmi, erkölcsi és anyagi megbecsülésének fokozása;
- a pedagógusok munkafeltételeinek javítása, a tanügyi rendelkezések által szűkreszabott önállóságuk növelése;
- a pedagógiai, pszichológiai és szaktárgyi tananyag arányaiban megfelelő pedagógusképzés és jól funkcionáló továbbképzési rendszer megvalósítása.

A fentiekben megfogalmazottak megalapozottan, az adott időszak, a rövidtávú program legfontosabb, legsürgetőbb feladatai, a pedagógusokkal kapcsolatban.

A rövidtávú program megvalósításának kezdeti lépéseivel /az általános iskolák felszereltségbeli különbségeinek csökkentése, az értékelési rendszer változásai, az új tantervek kidolgozása, a tanítóképzők főiskolai rangra emelése, óraszámcsök-



kentés, az igazgatók meghatározott időre történő kinevezése, az 1977 szeptemberi pedagógus bérrendezés stb./ párhuzamosan megindult a köznevelés távlati fejlesztésével kapcsolatos kutatómunka.

A fejlesztési irányok kijelölésekor szem előtt kell tartani, hogy olyan köznevelési rendszerre van szükség, amely nemcsak az adott pillanatban felel meg az igényeknek, hanem a társadalom fejlődéséből következő további változásokhoz is képes alkalmazkodni. A folyamatosan fejlődő, önmagát rugalmasan megújítani képes köznevelési rendszer<sup>/56/<sup>x</sup></sup> kiépítésében - valószínűnek látszik, hogy - a rendszer strukturális elemei megváltoztatásának és az iskola belső, tartalmi megújításának együttes megoldásával kell számolnunk.

A szocialista állam kulturális és nevelő tevékenységének előtérbe kerülése, elérendő társadalmi céljaink egyfelől, az új szerkezeti és tartalmi alapokon szerveződő köznevelési rendszer másfelől, jelölik azokat az összefüggéseket, melyekből következtetéseket vonhatunk le a pedagógusokkal kapcsolatos távlati fejlesztésre.

Ugy véljük, hogy ebben a megközelítésben a következő kérdésköröket kell megvizsgálni:

- az oktatási, nevelési, művelődési feladatok területén várható intézmények közötti együttműködés és funkciómegoszlás következményei a feladatok megoldásában résztvevők körére;

---

<sup>x</sup> Zárójelben az idézett műnek az irodalomjegyzékben szereplő sorszáma. Két szám esetén, a második a jelzett mű lapszáma.

- a köznevelési rendszerben feldolgozásra kerülő, az oktatást, nevelést szolgáló tartalmak és tevékenységi formák újfajta csoportosításának következményei az iskolán belüli feladatok megosztására;

- az oktatás, nevelés módszereinek, a nevelői eszköztár változásának következményei a nevelők feladataira, magatartására, a nevelők és neveltek viszonyára.

Az az önmagában helyes feltételezés, hogy az oktatáspolitikai döntések megvalósulása nagymértékben függ a pedagógusoktól, ismét a pedagógusokra irányította a figyelmet, most a köznevelési rendszer váltoásaival összefüggésben. A pedagógusi munka feltételeinek vizsgálatán és bírálatán túl, megfogalmazódott az a kérdés, hogy hogyan tárhatók fel a pedagógus oktató-, nevelő munkájában rejlő tartalékok, s miképpen állíthatók a köznevelés tartalmi megújításának szolgálatába.

A pedagógusoknak a köznevelési rendszer váltoásaiban betöltött szerepét vizsgáló kutatások, /45/c/ állásfoglalások /4/ egyértelműen a pedagógus kulcsszerepére mutatnak rá. Megfigyelhető azonban a kérdés differenciálatlan megközelítése, melynek következménye az az általánosítás, hogy a köznevelési rendszer változásait a pedagógusok hajtják végre.

Ugy véljük, hogy a pedagógusok szerepének előtérbe állítása, egyedül a tőlük elvárt változások hangsúlyozása napjainkra, a köznevelési rendszer váltoásaival kapcsolatos kérdésfeltevések lehatárolását jelentik. Ezért javasoljuk a "pedagógus-téma" másfajta kérdésfeltevésen alapuló megközelítését. A szocialista társadalom, a pedagógia tudományának fejlődése, az iskola funkcióinak változása, a tanítás-tanulás elméletében és gyakorlatában

lejátszódó változások milyen hatással lesznek a pedagóguspályára, mennyiben változtatják, módosítják azt? Míg egyfelől a pedagógusnak döntő szerepe van a feldolgozásra kerülő oktatási, nevelési tartalmak színvonalának, a felhasználásra kerülő módszerek gazdagságának alakulásában, a neveltek személyiségének fejlesztésére nagy hatással levő demokratikus munkalétkör megteremtésében, másfelől figyelembe kell vennünk azt, hogy a pedagógusok által végrehajtott változások, újítások nem merítik ki a köznevelési rendszer változásainak teljes körét.

A pedagógusok változásra való felkészültsége alatt nemcsak a saját munkájuk megújítására való képességet értjük, hanem azt is, hogy mennyiben vannak tisztában a köznevelési rendszer előtt álló feladatokkal, a változások várható irányjaival, az oktató-, nevelő munka megjavítása érdekében mennyire képesek együttműködni a társadalom mind szélesebb rétegeivel, mennyire ismerik el, hogy a várható feladatok megoldásában a hagyományos pedagógusi munkamegosztás átalakítására van szükség.

Dolgozatunk tárgya: a köznevelési rendszer távlati fejlesztésében betöltött pedagógus szerepről kialakított vélemények, nézetek vizsgálata.

Véleményünk szerint e nézetek sorában elkülöníthető egymástól egy "jelenre orientált" és egy "jövőre orientált" szemléletű megközelítés. E két fajta megközelítési mód jellegzetességeit, különbségeit szeretnénk bemutatni dolgozatunk első részében. E rész kidolgozásakor a pedagógiai, szociológiai szakirodalomra, az oktatásügy helyzetével, fejlesztésével foglalkozó tervekre, tanulmányokra, valamint a közvéleményt formáló /pedagógiai/ sajtó híradásaira támaszkodunk.

A továbbiakban választ keresünk arra a kérdésre, hogy a pedagógiai közvéleményben, a pedagógusok nézeteiben milyen helyet foglal el a két szemléletmód. Az empirikus vizsgálat hipotézise és módszerének bemutatása található a dolgozat második részében.

A harmadik részben kerül sor kutatási eredményeink bemutatására; a jövő iskolájáról írt pályaművek elemzésére.

Befejezésként szeretnénk tapasztalatainkat, javaslatainkat megfogalmazni.

## 1 A KÖZNEVELÉS TÁVLATI FEJLESZTÉSE ÉS A PEDAGÓGUS SZEREPE

Az alábbi fejezetben a pedagógusokról vallott nézetek, vélemények "jelenre" és "jövőre orientált" megközelítési módjainak bemutatására vállalkozunk.

Mit értünk e kétfajta szemléleten?

Jelenre orientáltnak itéljük a pedagógusokkal kapcsolatban megfogalmazásra kerülő azon kérdésfeltevést, mely

- az iskolai oktató-nevelő munka előző korszakokra jellemző /s máig is tartó/ jegyeiből kiindulva, a feladatok ellátóira mint az évszázadok során kialakult, hagyományosan zárt pedagógus réteg tagjaira tekint. A pedagóguspálya napjainkra kialakult differenciáltságát csak az egyes iskolafokozatok vonatkozásában ismeri el, ennek megfelelően tervezi a pedagógus létszámigényt, a pedagógusképző intézmények tartalmi és szervezeti felépítését, a pedagóguspályán dolgozók bérezését.
- A pedagógusok munkakörülményeinek vizsgálatakor a hagyományos ismeretátadó és számonkérő tanóra-, osztályrendszerben gondolkodva fogalmazza meg a pedagógusok által ellátandó órák számát, a feladatokra bízott tanulólétszámot, a pedagógusok munkaköri kötelezettségeit.
- A pedagógusra mint az oktató-nevelő munka egyetlen megvalósítójára tekint, ebből és a pedagógus példakép, követendő minta funkciójából fakadóan a pedagógus-személyiség tökéletesítésétől várja az oktatásügy fejlődését. Ennek megfelelően mind nagyobb követelményt támaszt a

pedagógusképző intézmények szakmai felkészítő és pedagógus-személyiségformáló tevékenységével szemben.

Szeretnénk hangsúlyozni, hogy napjainkig indokolt lehetett e hármas megközelítés. A szocialista társadalom is csak ezek figyelembevételével törekedhetett a "népnevelők" erkölcsi, anyagi megbecsülésének évszázados lemaradását kiküszöbölni; a felnövekvő generációnak az ismeretek átadását mind magasabb szinten, mind jobb munkafeltételek között megvalósító pedagógus társadalom kiépítésére. A pedagógus személyiség személyes hatáslehetőségeinek fontosságát sem kérdőjelezzük meg, de ezt már egy szélesebb értelemben vett nevelő-nevelt kapcsolatra tartjuk kiterjesztendőnek.

A szocialista közoktatásügy kiépítése, majd hiányosságainak kiküszöbölésére hozott intézkedések sora; így a pedagógusokkal kapcsolatban kialakított 1972-es rövidtávú program is csak ezeknek a kérdéseknek a megoldására törekedve várhatott eredményeket.

Ugy véljük azonban, hogy a jelen pedagógus problémáinak megoldása után az előttünk álló tervezési, fejlesztési szakaszban a pedagógusok helyéről, szerepéről nem tudunk érdemleges javaslatokat megfogalmazni, ha megmaradunk e hármas kérdésfeltevésnél. Toldozgatás-foldozgatás persze egy darabig még így is lehetséges, de távlati céljaink elérése érdekében nem erre van szükségünk.

Jövőre orientálnak itéljük a pedagógus-kérdés azon megközelítéseit, mely a társadalmi célok elérése érdekében tervbe vett távlati oktatásügyi változások következményeit, hatását vizsgálja, s csak ezek alapján próbál a pedagógusokra vonatkozóan javaslatot tenni. Melyek ezek a változások?

A szocialista iskola feladatának tartja a természetet, társadalmat és önmagát ismerő, továbbfejleszteni képes, önálló gondolkodásu, a szocialista erkölcs normáit elsajátító, munkában, művelődésben, magán- és közéletben tevékeny, boldog fiatalok nevelését.

E célok elérése érdekében szükség van:

- a jelenlegi iskolarendszer olyan szerkezeti átalakulására, mely esélyegyenlőséget biztosít, megszünteti a selekciónak az alapképzésre visszasugárzó hatását, a korai pályaválasztási kényszert, biztosítja az egyes fokozatok közötti problémamentes átmenetet;
- a tudomány, technika és társadalom változásait kísérő, megfelelő műveltségi tartalom kialakítására, e műveltségi tartalom feldolgozásához változatos, új tevékenységekre, az iskola hagyományos tevékenységi formáinak és belső strukturájának átalakítására;
- az iskolai nevelési folyamatban központi szerepet játszó oktatásnak, a tanítás-tanulás módszereinek, eszközeinek megújítására.

Ezekből a változásokból vonható le következtetés az iskola és a nevelési, művelődési folyamatban részt vállaló társintézmények együttműködésének kialakítására, az egyes intézményekben a nevelési folyamat irányítóiként résztvevők körére, a kialakítandó tevékenységi formáknak megfelelő munkamegosztás mértékére és az új feladatokat új módszerekkel és eszközökkel megvalósítani képes nevelők felkészültségére.

A célkitűzések és változások figyelembevétele mellett a jövőre orientált szemlélet épít a szocialista társadalom fej-

lődésében elért eredményekre, a népességnek az előző korokénál tömegméretekben magasabb műveltségi szintjére, az oktatás-nevelés-művelődés funkcióinak ellátására az iskola mellett kiépült egyéb intézményrendszerek tevékenységére, a neveléstudomány, az oktatásügy és a pedagóguspálya fejlődésére.

A pedagógiai közgondolkodásban - véleményünk szerint - egymástól jól elkülöníthető a két szemlélet. Irányainak bemutatásakor a szakirodalom, az oktatásügyi döntések, az oktatáspolitikai párthatározat rövid távu programja, valamint az oktatásügyi prognosztikák és napjaink előremutató gyakorlati törekvései együttes feldolgozására törekedtünk.



## 1.1 A jelenre orientált szemlélet

### 1.11 A pedagógus személyisége

A legkorábbi megközelítés a neveléstudományban, a pedagógiai pszichológiában a pedagógus személyiségéről kidolgozott vélemények, nézetek sora. Ez a megközelítés a nevelésben a nevelő-nevelt, illetve a nevelőközösség-tanulóközösség páros viszonyára koncentrál és a pedagógus személyiségének leírásában egyesíti a társadalom elvárásait és az oktató-nevelő munka konkrét követelményeit. Ennek következménye a gyakran megszámlálhatatlan jeggyel ellátott ideális tanárkép.

Buzás László<sup>/13/</sup> úgy véli, bár az oktató személye, a nevelési folyamatban betöltött szerepe, magatartásának nem tervezett hatásai már az ókortól kezdve foglalkoztatták a gondolkodókat, a kérdés tudományos megközelítését a pszichológia fejlődése tette lehetővé. Ő maga személyiséglélektani megközelítéssel és a pedagóguspálya "hivatás-jellegzetességeinek" feltárásával próbálja az ideális pedagógusi személyiséget megrajzolni.

A nevelői magatartás jellemzői - véleménye szerint - a nevelői idealizmus, értékgazdagság, a növendék fejleszthetőségébe vetett hit, vagy optimizmus, a hatni akarás és segítőkészség. Ahhoz, hogy nevelő és növendéke között megfelelő kapcsolat alakuljon ki, szükséges a nevelői szeretet, a más egyéniségébe való beleélés és megértés képessége, pedagógiai tapintat. Ezen kívül minden nevelőnek rendelkeznie kell közlőképességgel /amit nem szűkit le a szóbeli, értelmi közlési formákra/ és vezetői képességgel.

Buzás Lászlónak a pedagógus személyiségéről tett megállapításai a maga korában előremutatóak, különösen, ha figyelembe vesszük, hogy a kialakulóban lévő "hivatáspszichológia" tárgyát gazdagította.

Duric<sup>/20/</sup> szerint a tanártól megkövetelhető jellemzők például a következők: a gyermekek és a nevelői hivatás szeretete, a növendékek megismerésére irányuló törekvés, a pedagógus legyen erkölcsi példakép, munkájában pontos és felelősségteljes, igazságos, ismerje fel és javítsa ki tévedéseit, tudjon uralkodni érzelmi állapotain, építsen ki megfelelő kapcsolatokat növendékeivel, élje bele magát a növendékek helyzetébe.

Ez a fajta megközelítés áll a pedagógusképzés homlokterében és a továbbképzés is az így kialakított pedagógusképre épít.<sup>/18/</sup> "Ha a pedagógust pszichológiai szempontból jól ismerjük, ez megfelelő alapul szolgálhat további céltudatos alakításához" - vallja Duric.

Kelemen László pedagógiai pszichológia kézikönyvében<sup>/40/</sup> tesz kísérletet számos szerző műve alapján /Ballér, Faragó, Hubert, Hermann, Harsányi, Kuzmina, Levitov/ a legátfogóbbnak minősíthető pedagógus személyiségjegyek csoportosítására: a pedagógusnak kora és társadalma igényeit, haladó eszméit kell képviselnie, jellemezze az erős meggyőződés és szilárd világnézet, legyen tekintély, legyen képes a tudás, az érzelmek és akarat kifejezésére és átadására, jellemezze a tanulók iránti megértés és szeretet és idesorolja a speciális pedagógiai képességeket Kuzmina felfogásában.

A pedagógiai képességek Kuzmina<sup>/51/</sup> szerint:

- a pedagógiai megfigyelőképesség /a pedagógus legyen jó diagnosztá/,

- a pedagógiai képzelet /meg kell tervezze a tanulók tudását és jövőbeli jellemvonásait/,
- igényesség /megfelelő követelmények állítása önmagával és a tanulókkal szemben/,
- pedagógiai tapintat /a felmerülő pszichológiai kérdések megoldásában, a tanulókkal és szüleikkel való bánásmódban/,
- a megosztott figyelem /a frontális és egyéni munka összekapcsolásában/.

O. Baláz<sup>/7/</sup> huszonöt különböző ismérvet sorakoztat fel a szocialista iskola pedagógus eszményének eléréséhez szükséges követelményrendszerében: kezdve az ép fizikumtól a megfelelő képességek rendszerén át az elméleti ismeretek és azok gyakorlati alkalmazása, erkölcsi, magatartási tulajdonságokon át, a kialakult világnézet, közéleti elkötelezettség követelményéig. Mondanivalójának lényege: az eszményi szocialista pedagógus = szakember + személyiség. Erre rimel Lengváry Józsefné megfogalmazása, aki az ismeretek és az emberi tulajdonságok köre felől közelíti meg az ideális pedagógus alakját. Fónay Tibor<sup>/27/</sup> ma is vállalja, 1-2 kivétellel a több mint harminc évvel ezelőtt összeállított, majdnem száz pozitív pedagógusi tulajdonságot felsorakoztató listáját.

Az NDK kutatói elemezve a szocialista országokban érvényben lévő pedagógiai, pszichológiai kézikönyveket, rámutatnak arra, hogy a szocialista társadalom tanárának modellje még nem kidolgozott, sokfajta megnevezés, jelölés található, s ezek még nem egységesek a pedagógiai képességek megítélése tekintetében sem.<sup>/91/</sup>

A követelmények felől közelítő személyiségképen tul,

megemlíthetjük még a pedagógusok különböző pszichológiai csoportosítását, tipologizálását is. Bizonyos pszichológiai jegyek alapján csoportosítják a tanárokat a tanulók és a szülők is, erről tanuskodnak a körükben végzett, tanárookra vonatkozó felmérések.<sup>/5/</sup> Az ismertebb tipológiák készítői a növendékhez való viszony és a nevelő pedagógiai eljárásai alapján /Ch.Caselmann/, vagy a vezetési stílusok alapján /Lewin, Lippit/, vagy a növendékekhez és a szaktárgyakhoz való viszony alapján /Buzás, Faragó/ készítették csoportosításukat.

A pedagógusképző intézményekben dolgozók saját munkájuk iránt érzett felelősségtudata, a pálya követelményeinek megfelelni tudó pedagógusszemélyiség kialakítására való törekvés mutatkozik meg egyfelől a pályaalkalmassági felvételi vizsgák kidolgozásában, másfelől az intézmény személyiségformáló hatásának vizsgálatában.

Az előbbieket terén a Budapesti Tanítóképző tanárai<sup>/88/</sup> tettek jelentős lépéseket, amikor Buzás László és Kuzmina nyomdokain haladva, a pedagógus pályára való alkalmasság kritériumait a személyiség irányulása és a pedagógiai képességek együttes vizsgálatával próbálták meghatározni.

Az utóbbira pedig a József Attila Tudományegyetem tanárai által végzett vizsgálatot említhetjük.<sup>/64/</sup> Annak ellenére, hogy a pedagógus személyisége nemcsak a képzés folyamatában, hanem az azt követő konkrét oktató-nevelő tevékenység során fejlődik, a kibocsátó intézmény saját nevelői tevékenysége hatékonyságának lemérésekor szintén a személyiségre koncentrált. Az idézett felmérésben vizsgálták a pedagógus szakmai felkészültségének színvonalát, világnézeti biztonságát és tisztaságát az események,

helyzetek, vélemények megítélésében, erkölcsi magatartását, mások megítélésének színvonalát, a kollektívával való együttélés képességét, a közéleti aktivitás mértékét, a hivatástudat színvonalát, a pedagógiai felkészültség mértékét. /64, I/7./

Azt, hogy a pedagógusképző intézetekben milyen mértékben sikerül e személyiségjegyek kialakítása, mennyire hatékony a tanárképzés, a gyakorló pedagógusok munkáján mérheti le nemcsak a kibocsátó intézmény, de az adott munkahely, s nem utolsósorban a közvélemény.

Érdekes megfigyelni, hogy a fiatal pedagógusok szakmai beilleszkedésével kapcsolatban az iskola vezetői mindig a pedagógus személyiségére koncentrálnak. A fiatal pedagógus pedig nem a személyiségjegyek, hanem a munkavégzés feltételeinek hiányoságaiban látja alkalmazkodási nehézségeinek okát. /8/

A szocialista társadalom továbbfejlődése, az iskola és a pedagógus helyének és szerepének keresése e fejlődésben, természetesen maga után vonja, hogy a pedagógus-személyiség vizsgálata újból és újból előkerül és újabb követelmények, további feladatok fogalmazódnak meg a pedagógusokkal szemben. /22/

Megfigyelhető a gyorsuló idő, a tudományos-technikai forradalom, a változó világ változó követelményeire nevelni tudó tanár igénylése, s ennek egyfajta, csak a személyiségre koncentráló megközelítése.

### 1.12 A pedagóguspálya

E dolgozat keretén belül nincs lehetőség a pedagógus réteg magyar társadalmon belüli fejlődésének egyes történeti állomásai-

val foglalkozni. E kérdést részletesen tekintette át legutóbb Koncz János kandidátusi értekezésében.<sup>/45/c/</sup> Néhány jellegzetességet szeretnénk csak kiemelni.

A magyar neveléstörténet tanúsága szerint a pedagógusok első együttes, egységes fellépésével a XIX. század közepén, a polgári társadalom követelményeinek megfelelő köznevelési rendszer kialakítása kapcsán találkozunk, amikor az első magyar tanügyi kongresszuson kifejezésre juttatják a tanügy átalakításával kapcsolatos elgondolásaikat. 1868-ban rendeletet adnak ki az iskolai tantestületek megalakításáról, a század végén pedig igazságügyminiszteri utasítás mondja ki, a tanító közhivatalnok. Ennek megfelelően a tanítószágon kívül más hivatalt nem vállalhat, állását pályázat útján foglalhatja el, az időszakos adatgyűjtéseknél köteles számoló biztosként közreműködni, bármely erkölcsi vagy hivatali vétsége esetén feljelentés nélkül is fegyelmi indítható ellene. Vétségnek számít a kormányrendeletek és szabályzatok be nem tartása, az államilag előírt tankönyvek, taneszközök mással való felcserélése, bármely államellenes megnyilvánulás, erkölcsi kihágás. Az állami tisztviselők bérezését szabályozó 1893-ban felállított XI. fizetési osztályból a gimnáziumi tanárok a VIII., a polgári iskolai és felső népiskolai tanítók a X., az irodatisztek, segédtanítók és tanítóképző intézeti tanítók a XI. fizetési osztályba tartoznak. Az iskolai munkát szabályozó előírásokra jellemző, hogy évente 427 állandó jellegű tanügyi határidőre kell tekintettel lenni.<sup>/82/</sup>

A század első felére, egészen a felszabadulásig az jellemző, hogy a burzsoá oktatáspolitikai a tanítók, tanárok megosztá-

sára törekszik, gazdasági kizsákmányolásuk nem enyhül és tekintélyüket is tendenciózusan alacsony színvonalon tartják. A népiskolai tanítók mind származásukra, mind anyagi helyzetükre tekintve igen közel állnak a munkásosztályhoz, a középiskolai tanárság is állandó mellékfoglalkozással egészíti ki jövedelmét. A mellékfoglalkozásért folytatott harc egyik mutatója, hogy az Országos Középiskolai Tanáregyesület javaslatot készít a magánórák díjazásának minimumáról, melyért a tanárok óraadást vállalhatnak. Az elbocsátás, áthelyezés veszélye akadályozza a haladó gondolatok megnyilvánulását, a tanárok világnézeti fejlődését. A tanári kötöttségek fokozottan érvényesülnek a felekezeti iskolákban. A polgári szabadságjogoknak a tanítók közötti terjesztéséért sokat tett a Somogyi Béla szerkesztésében, hosszabb-rövidebb megszakításokkal megjelenő, majd 1918-tól a Magyarországi Tanítók Szakszervezete hivatalos lapjaként működő Uj Korszak. 1918/19-ben kísérlet történik arra, hogy a magyar tanitóság kezébe vegye saját sorsának és az iskola ügyének intézését. 1918-ban a VAOSZ keretén belül reformbizottság alakul az új típusú iskola és iskolai tantervek kidolgozására. A Tanácsköztársaság bukása e kezdeményezések végét is jelenti egyben. 1932-ben a Magyar Tanítóegyesületek Országos Szövetsége változatlanul a tanítók anyagi, erkölcsi megbecsüléséért küzd. Javaslatai között szerepel a középiskolai érettségire épülő főiskolai tanítóképzés kialakítása, az iskolaszékek és gondnokságok megszüntetése, a kántori és tanítói feladatok és fizetések szétválasztása, a tanyai tanítók részére működési pótlék megállapítása, egységesen egyenlő elbánás a tanítók részére.

A felszabadulást követően a Magyar Kommunista Párt

politikai programjában egybekapcsolja a demokratikus közoktatás-ügyért folytatott küzdelmet a nevelők helyzetének megváltoztatásával, anyagi felemelésével; küzd az új pedagógiai státuszok, fizetési fokozatok és lakáspénz-osztályok kialakításáért, a nők bevonásáért az iskolavezetésbe, a nevelők egészségügyi ellátásáért, a korszerű iskolai felszerelésért, a tanítók önállóságának és függetlenségének biztosításáért.

1948-ban államosítják a felekezeti és községi iskolákat, kiépül az általános iskola nyolc osztálya, a volt nyolc osztályos gimnázium négy osztályossá alakul és a polgári iskola megszűntével átveszi a középiskolai képzés funkcióját. A szocialista közoktatásügy kiépítése, az általános iskola kötelezővé tétele, a társadalom gazdasági fejlődése mind több tanulót jelent előbb az általános, majd a középiskolában is. A megnövekedett tanulólétszám és az iskola egyre bővülő feladatköre mind több és több képzett tanerőt igényel. 1950 és 1965 között az általános iskolai pedagógus állomány 27 ezerrel növekedett, ebből 18 ezer fő tanári képesítéssel rendelkezik. 1965 és 1975 között a tanítói képesítésűek száma ugyan három ezerrel csökken, de a tanári végzettségűeknél további kilenc ezer főnyi növekedés tapasztalható. A középiskolai tanárok száma 1950 és 1965 között 5900 fővel emelkedett, 1965 és 1975 között pedig újabb két ezer fővel. /1. sz. táblázat/ Ezzel a nagyarányú létszámemeléssel képes elérni a magyar oktatásügy, hogy a tanulólétszám fokozatos növekedése mellett is az általános iskolában az 1950/51-es tanévben 34,9 tanuló jut egy pedagógusra, az 1965/66-os tanévben 22,7. A középiskolában e két tanévben egy pedagógusra 15,5 illetve 19,6 tanuló jut. Az 1973/74-es tanévre a demográfiai



hullámvölgy miatt a tanulólétszám csökken, egy pedagógusra az általános iskolában 16, a középiskolában 15,5 tanuló jut. A pedagógus állomány nagyfoku növekedését elsősorban a női munkaerő beáramlása tette lehetővé. Az 1976-os tanév eleji adatok szerint az általános iskolában dolgozó pedagógusok 77,5 %-a nő, a középiskolában dolgozók 54,1 %-a.

Azt, hogy a pedagógusok létszámának növekedése önmagában véve mégsem volt elegendő az oktatásügy nevelőigényének kielégítésére, az iskola előtt álló feladatok megoldására, bizonyítja a szakos ellátottság ingadozása, az ország egyes területeinek, a város és vidék iskoláinak tanárellátásában mutatkozó különbségek, az 1950-es évektől ismét jelentkező óraszám emelkedés, az egyes iskolatípusokban mutatkozó tanárhiány és a képesítés nélküliek alkalmazása a pályán. A nők és a család védelmében hozott szükséges szociálpolitikai intézkedések szintén növelik a hiányt, a helyettesítést és a túlórák számát. Az 1973/74-es tanévben az általános iskolákban az oktatói munkakörben 13,3 %-os hiánnyal küszködnek és 5,8 %-os a képesítés nélkül foglalkoztatottak aránya.

A helyzetet súlyosbítja, hogy az oktatásügyi vezetés csak az alapfeladatok, az óratervi órák ellátására tervez létszámot és nem veszi figyelembe a szakköri, sportköri, napköziotthoni korrepetálás, tehát a tanórán kívüli egyéb tevékenységek létszámgényét. Az Oktatási Minisztérium ezt a tervezési gyakorlatot a jövőben is fenn akarja tartani.<sup>167/</sup>

Bár a szocialista társadalom mindig nagy hangsúlyt helyezett a pedagógusok erkölcsi, anyagi megbecsülésére, az 1950-es évek elején végrehajtott ár- és bérarányítást követően tartós,

folyamatos lemaradás tapasztalható a pedagógus fizetések terén. Több ízben történt az oktatásügy területén bérrendezés, de a többi népgazdasági ághoz viszonyított lemaradást nem sikerült csökkenteni. A pályáról elvándorlók magas számának kialakulásához sokban hozzájárult a pedagógusok anyagi helyzetének megoldatlansága. Az 1960-as évek végi magyarországi helyzetre az jellemző, hogy az oktatás területén kívül elhelyezkedő pedagógus 25-60 %-kal magasabb fizetést tud elérni. A keresetbeli aránytalanságok különösen a fiatal pályakezdő, családalapítási, letelepedési és lakásgondokkal küszködő pedagógusokat érinti súlyosan. Szintén a 60-as évek végén, a pedagógus fizetések nemzeti jövedelemből való részesedése tekintetében Magyarország az európai szocialista országok közül az utolsók között szerepel. Míg 1967 és 1969 között az igazgatási szerveknél a bérszínvonal emelkedés 7,8 %-os, az egészségügyi és szociális intézményeknél 3,3 %-os, addig a kulturális, oktatásügyi intézményeknél 1,7 %-os. 1967 és 1971 között az oktatásügyi dolgozók bérének 7,7 %-kal kellett volna emelkednie, de ez a feladatfejlesztések miatt nem következett be.

Gazdasági, társadalmi és politikai fejlődésünk az 1960-as évek elejére tették lehetővé, hogy mind fokozottabb figyelmet szentelhessünk az életszínvonal emelésére, a dolgozók élet- és munkakörülményeinek megjavítására. A szociológia fejlődése, a pedagógia kapunyitogatása a határtudományok felé segítette, hogy a pedagógiai szakirodalom felfigyeljen a személyiségjegyekben megfogalmazott elvárásokon túl - a közvéleményben addig is élő, a tömegközlelési eszközökben gyakran hangot is kapó - a tanári munkát más oldalról meghatározó kérdéskörre: a tanárok élet- és

munkakörülményeire. A kérdéskör leggyakrabban előkerülő számai: a pedagógusok anyagi, szociális helyzete, a pálya elnőiesedése, a pedagógusok túlterheltsége, a pálya elhagyása, presztízse és egy sajátos értékeket tükröztető csoporttudat kialakulása.

Az 1966-ban Párizsban elfogadott "A pedagógusok helyzeté"-ről szóló ajánlásban "helyzeten" a pedagógusi pálya megbecsültségi fokát, a pedagógusok munkafeltételeit, bérezését egyaránt értik. Az ajánlás hangsúlyozza a gazdasági elismertség és a társadalmi presztízsz szoros kapcsolatát, a nevelési célok megvalósítása és a pedagógusok helyzete közötti összefüggést.<sup>/87/</sup>

A Pedagógus Szakszervezet napi érdekvédelmi feladati megoldásakor, kongresszusain, az oktatáspolitikai párthatározat előkészítése során foglalkozik újból és újból a kérdéssel.<sup>/68 és 69/</sup> Rámutatnak a pedagógusok anyagi helyzetének, munkaidejének, lakáskörülményeinek megoldatlanságára. Egyfelől érzékelik a szocialista nevelőiskola társadalmi nyitottságának szükségességét, másfelől éppen az oktató-nevelő munka hatékonysága, a pedagógus pálya presztízisének emelése érdekében követelik az iskola önállóbbá és zártabbá tételét, a kívülről jövő, gyakran indokolatlan és felesleges feladatokkal, elvárásokkal szemben.

Ezek a közvetlen környezettől származó, a tanításon és iskolán kívüli feladatok /melyek az értelmiségi réteg tagjainak egyenlőtlen feladatvállalásából is fakadnak/ nehezítik a pedagógus számára a társadalmi érdek felismerését, s a kitűzött feladatoknak, céloknak megfelelő nevelés kiteljesítését. A "hóbogyótermesztés" mint iskolai feladat, pedagógusi tevékenység érzékelteti talán, máig vissza-visszatérően egy társadalmi réteg tagjainak közérzetét.<sup>/60 és 66/</sup>

A pedagógusok élet- és munkakörülményeivel foglalkozó magyar szociológiai irodalom sorában elsőként említhetjük Kériné Sós Julia munkáját.<sup>/41/</sup> A pedagógusok életszinvonala, életmódja s ennek a tanítványokra gyakorolt hatása, valamint a pedagógusok munkával való azonosulása összefüggéseit kutatta. Szerinte a pálya presztizsét emelte a megnövekedett műveltségi, iskoláztatási igény, az, hogy egy-egy családban nemcsak a gyermek, hanem a szülő is gyakran iskolába jár. A szocialista magyar közoktatás érdekéként említi a pedagógus pálya biztonságát. Ugyanakkor bemutatja, hogy a tanároknak a nagy többsége nem képes jobb pedagógiai munkával, illetve az ezért járó díjazással elérni a saját maga által igényelt értelmiségi életszinvonalat. A megfelelő fizetéskiegészítést biztosító túlmunka vállalásának tendenciája az iskolai nevelés kárára növekszik.

Fiatal diplomások pályával való azonosulása és jövedelmi viszonyaik, lakáshelyzetük közötti összefüggésre mutatott rá más szociológiai vizsgálat is.<sup>/89/</sup>

Más oldalról éppen a tanárok rossz közérzete, szerepkéréséje figyelhető meg a lakosság iskolázottsági szintjének emelkedése, a felnövekvő nemzedék nevelésének társadalmiasodása /a tömegszervezetek, tömegkommunikációs eszközök bekapcsolódása a nevelésbe/ következtében. Átalakulóban van a hagyományos értelemben vett tanári tekintély, megkérdőjeleződik az ismeretek átadásához, a nevelés kérdéseivel való hozzáértés privilégiuma. Ahogy megszűnik az egyes lakóhelyi közösségekben a pedagógusok régi értelemben vett központi helye, rangot kap a középiskolai tanári rang devalválódásának, a tanári tekintély megszűntének, a nevelői munka el nem ismertségének hirdetése.<sup>/30 és 65/a/</sup>

A pedagógiai közvéleményben egyre gyakrabban kap hangot az a nézet, hogy a pálya anyagi elismertségének mértéke, presztízse, valamint elnőiesedése és a tulterhelés érzése szoros összefüggést mutat. /59/

Az 1970-ben megrendezésre került V. Nevelésügyi Kongresszus javaslatokat fogalmaz meg a szociális kérdések megoldására, differenciált bérrendezésre és a pedagógusok fokozott erkölcsi megbecsülésére.

Az 1972-es oktatáspolitikai párthatározat szintén célul tűzi ki a pedagógusok anyagi körülményeinek rendezését. Az oktatásügyben dolgozók fizetésének lemaradását a népgazdaság egyéb ágaiban dolgozókétól nem sikerült megszüntetni, egészen a legutóbbi időkig:

Az átlagkereset alakulása az oktatásban az állami szektor 8-ában

1970	84,4 %
1971	97,9 %
1972	95,3 %
1973	90,3 %
1974	87,1 %
1975	87,0 %

Ugy tűnik, hogy ezt a kedvezőtlen folyamatot az 1977 szeptemberében végrehajtott fizetésemelés és a pedagógusok személyi alapbérének megállapításáról hozott rendelet<sup>/95/</sup> képes lesz megállítani. Ez a rendelet intézkedik a pedagógusok új, az iskolai végzettségtől és a munkaviszonyban eltöltött évek számától függő bérkategóriáinak megállapításáról, a kötelező átsorolásról és a pótlékok egységes rendszeréről. Magasabb összegekben állapítja meg a bérkategória határokat, a feljebb sorolás mértékét és az alsótagozatos osztályvezetők részére is biztosítja az osztályfőnöki pótlékot.

Az oktatáspolitikai párthatározatban megfogalmazódott irányelveknek megfelelően jelentős lépések történtek a pedagógusképzés területén. A célkitűzések között szerepelt a szak-  
tárgyi és a pedagógiai, pszichológiai képzés színvonalának emelése, a különböző intézménytípusok kooperációjának, egymáshoz való közelítésének segítése egy jövőben kiépítendő egységes pedagógusképző rendszer megalapozása érdekében. Az 1959-ben alakult, középiskolai végzettségre épülő hároméves felsőfoku tanítóképző intézeteket 1975/76-ban főiskolai rangra emelték. Új tárgyak bevezetésére került sor, a pedagógusok előtt álló feladatok eredményesebb elvégzése érdekében. Ezek: az oktatástechnikai eszközök alkalmazása, a beszédművelés és egészségtan.

Az általános iskola felső tagozatának tanárait 1948 és 1962 között pedagógiai főiskolák képezték, ezek alakultak át négyéves képzési idővel tanárképző főiskolákká. Az általános iskolában jelentkező létszámigény kielégítése érdekében számuk 1974-ben bővült. Ekkor alakult meg a Szombathelyi Tanárképző Főiskola és Budapesten a Ho Si Minh Tanárképző Főiskola kihelyezett tagozata. A bevezetésre került új tantárgyak az osztályfőnök munkájára, az uttörővezetés feladataira próbálják felkészíteni a hallgatókat, és lehetőséget biztosítanak a közoktatáspolitikai kérdéseivel való megismerkedésre. Azt, hogy az oktatásügyi vezetés az iskolában jelentkező feladatokat változatlanul csak pedagógusokkal tartja megoldhatónak, mutatja, hogy a főiskolákon beindult a tanár-könyvtáros, tanár-népművelő szakpárosításon a képzés.

A középiskolai tanárok képzése 1949-től külön bölcsészettudományi és természettudományi karokon történik. A képzési idő

1957 óta öt év. Míg a természettudományi karokon külön történik a tanárok és kutatók felkészítése, addig a bölcsészettudományi karok hallgatói egységes képzésben részesülnek. Mivel a bölcsészettudományi kar végzős hallgatóinak elhelyezkedésében évek óta erőteljesen jelentkezett a kulturális ágazat szívó hatása és ez növelte a betöltetlen tanári állások számát, sor került az 1968 óta érvényben lévő pályázati rendszer felülbírálására. 1977 január elsejét követően a kezdő szakemberek csak a pályázati rendszer keretében meghirdetett állásokban alkalmazhatók. /A rendelkezés nemcsak a pedagógusokat, hanem az orvosokat, jogászokat, gyógyszerészeket is érinti./

A pályázati rendszer még inkább kidomborította a képzés és a munkaerőszükséglet közötti aránytalanságokat. A tanárok iránti igény nem a középiskolákban, hanem az általános iskolákban, kollégiumokban, diák- és nevelőotthonokban, illetve nem a képzésnek megfelelő szakpárokon jelentkezik. Ez ismét felveti a pedagógusképzés egész rendszere megváltoztatásának kérdését.

A képesítés nélkül dolgozó pedagógusok jelentős része esti, levelező tagozaton folytatja tanulmányait. Az 1974/75-ös tanévben az általános iskolákban képesítés nélkül dolgozók 77,3 %-a tanult tovább felsőoktatási intézményben. A főváros tanítóellátásának javítása érdekében 1977-től a Budapesti Tanítóképző Főiskolán beindult az emeltszintű képzés, mely egy éves nappali tagozatos képzés után tanítói elhelyezkedés mellett biztosítja a tanulmányok befejezését.

Az óvónőképzés 1959 óta szintén felsőfokon, kétéves képzési idővel történik. Itt is jelentős a képesítés nélküliek /arányuk 1974-ben 21,1 %/ esti, levelező úton történő továbbtanulása. Az

óvónőképzés tananyaga fokozatosan kiegészül az óvoda megváltozott feladataiból, iskolaelőkészítő funkciójából adódó követelményekkel, új ismeretekkel. Az óvónői szükséglet kielégítésére 1970-től óvónői szakközépiskolai osztályok alakultak. A pedagógus pályára irányítás érdekében a gimnáziumok III-IV. osztályai-ban bevezették, kísérleti jelleggel, a pedagógiai fakultációt.

Míg egyfelől az oktatásügyi vezetés az egységes pedagógusképzés megteremtésére törekszik, melyhez jó alapot jelent a felszabadulás óta kialakult felsőfoku képzési rendszer, másfelől nem veszi figyelembe az iskolában ellátandó különböző feladatokat és az egy-egy iskolatípuson belül dolgozók képzettségbeli heterogenitását. /2., 3. sz. táblázat/

### 1.13 A pedagógus munkakörülményei

Ahhoz, hogy a figyelem a pedagógus pálya általános társadalmi meghatározóitól a konkrét munkahely által behatárolt körülmények vizsgálatához forduljon, szükség volt a szociológia további fejlődésére, az egyes ágazati szociológiák kiépülésére, arra, hogy a nevelésszociológia, szervezetszociológia hazai művelői az iskola belső életének vizsgálatához forduljanak. A másik el nem hanyagolható indíték: a szocializmus építésének előrehaladtával mind nagyobb figyelmet lehetett szentelni az emberek egymás közötti viszonyai alakulásának, a munkahelyi demokrácia kérdései megvalósításának. Így fordul a figyelem az iskolavezetés és tanügyigazgatás, a nevelőtestületi demokrácia, /43/ az iskola belső munkarendje felé. /61/

A magyar pedagógusok körében végzett eddigi legalaposabb



szociológiai felmérés /Ferge-Gazsó-Várhegyi-Háber-Tánczos 1970/ is a munkát közvetlenül meghatározó feltételekre irányítja a figyelmet. A pedagógiai munka tulszabályozottsága, a szakmai tevékenység jelenlegi szerkezete ellen és a pályán lévő "merevségek oldása" mellett emelnek szót. Ebben látva oktatásügyünk további előrehaladásának, a pedagógiai alkotótevékenység kialakulásának zálogát. A merevségek közé sorolják a tantervi és módszertani kötöttségeket, a tanár, iskolavezetés és szakfelügyelet munkamegosztásában tapasztalható hierarchiát. Ezeket tartják a tanári önállóság, alkotás akadályának és a pályaelhagyás egyik indítékának. /32/

Az iskola belső élete és munkarendje kérdéseinek tisztázását igénylik azok a szakszervezeti törekvések is, amelyek a felügyeletet szeretnék az alkotó pedagógiai tevékenység szolgálatába állítani, s a pályán való előrehaladás lehetőségeinek kidolgozását sürgetik. /69; 176./

Ez a kérdés átvezet a felszabadulás után kialakult pedagógus helyzet másik neuralgikus pontjához, a munkaköri kötelezettségek kérdéséhez.

A felszabadulás előtt a különböző oktatási intézményekben dolgozó pedagógusok munkaideje a következőképp alakult: óvodában dolgozók - heti 30-36 óra, polgári iskolában tanítók - 20 óra, tanítók - 30 óra, gimnáziumi tanárok - heti 18 óra.

Az 1945-49-es éveket a tudatos óraszám- és munkaidőcsökkentési politika jellemzi. Az 1947-ben kiadott kormányrendelet a következő óraszámokat állapítja meg: óvónők - heti 30 óra, tanítók - heti 24 óra, szaktanítók - heti 22 óra, polgári iskolai tanárok - heti 20 óra, középiskolai tanárok - heti 18 óra.

A tanulólétszám növekedése és a pedagóguslétszám ingadozása, alacsony száma miatt ezek az órakeretek már az 50-es évek elején sem tarthatók fenn. 1951 előtt a pedagógusok lényegében kötetlen munkaidőben dolgoztak, feladataik nagy része a heti kötelező óraszámokon belül megoldható volt. Az 1951-es Munka Törvénykönyve a heti 48 órás munkaidő kötelezettséget a pedagógusokra is kiterjeszti. Ezután - bár az iskola s ezzel a pedagógusok feladatai rohamosan növekednek - hosszú időn át tartja magát az a nézet, hogy a pedagógusok tanórán kívül jelentkező feladatai a kötelező óraszámokon felül fennmaradó időben megoldhatók. Jelenlegi becslések szerint a pedagógusok tényleges munkaideje - a tanév során - heti 51-52 óra. Ennek magas száma még jobban kitűnik, ha figyelembe vesszük a népgazdaság egyéb területein végrehajtott munkaidőcsökkentést és a szabad szombatok bevezetését.

A Pedagógus Szakszervezet az 1972-es oktatáspolitikai párt-határozatot közvetlenül megelőző, és az azóta eltelt időben egyaránt, legfontosabb érdekvédelmi feladatának tekinti a pedagógusok munkaköri kötelezettségeinek kidolgozását.<sup>178/</sup> Rámutatnak, hogy a pedagógusok tényleges feladatait nemcsak az érvényben lévő jogszabályok, hanem az adott iskola helyi hagyományai is szabályozzák. Az ellátandó feladatok körét növeli, hogy a szakfelügyelet közvetlenül adja utasításait a pedagógusoknak és a helyi, tanácsi vezetés, társadalmi szervek szintén a pedagógusoktól várnak segítséget ifjúsáspolitikai és kulturális feladataik teljesítésében.

A 110/1966. számú utasítás, majd az ezt módosító 203/1975. számú OM-MÜM együttes utasítás a pedagógusok munkaidejéről, az

elvégzendő feladatokról a következőképp intézkedik: "73.§ /1/  
A pedagógusok heti 48 órás munkaideje tanítási, illetve foglalkozási órából, valamint az oktató-nevelő munkával kapcsolatos egyéb tennivalók ellátásához szükséges időből tevődik össze.

73.§ /2/ Az oktató-nevelő munkával kapcsolatos egyéb tennivalók a következők; a tanítás előkészítése, a tanmenetek és óravázlatok elkészítése, írásbeli dolgozatok, munkafüzetek, rajzok és egyéb tanulói munkák felülvizsgálata, javítása, szemléltető, kísérleti eszközök tanítási órákra való előkészítése, szertárak és könyvtárak gondozása, szertárak, könyvtárak és tanműhelyek leltározásánál való közreműködés, a pedagógus beosztással kapcsolatos adminisztrációs munkák ellátása, testületi értekezletek, óraközi felügyelet, kirándulások, ünnepélyek, kiállítások előkészítése és megrendezése, kötelező hospitálás, családlátogatás, szülők fogadása, írásbeli vizsgákon való felügyelet, a rendeskorúak középiskoláiban az I. osztályba jelentkezők felvételi vizsgáztatása, vezetés, illetve vezetői feladatok ellátása, nyári üzem gyakorlatok szervezése és az azokon résztvevő tanulók felügyelete, továbbá a rendtartásokban a pedagógusok részére előírt egyéb feladatok ellátása."

A fenti intézkedés egybekapcsolódott az egyes pedagógus munkakörökben 1974 és 1975 szeptemberében végrehajtott heti kötelező óraszám csökkentésével.

Egyfelől a tanügyigazgatás tudatosan törekszik a pedagógusok terheinek csökkentésére, másfelől intézkedései csak a jelen problémái szempontjából jelentenek megoldást. Változatlanul a pedagógusok feladatai közé sorolódik - amint a fenti leírás is tükrözi - számos olyan tevékenység, melyek elvégzésére

már a jelenben is, és még inkább a jövőben újabb munkakörök kialakítása lesz szükséges. Nem veszi figyelembe továbbá ez az intézkedés az iskolák oktató-nevelő munkájában a tanórákon kívül kialakult és a jövőben egyre bővülő tevékenységi szerkezetet. Sajnos a legújabb szakszervezeti javaslatokban is csak elvétve jelentkezik az a nézet, mely a munkaköri kötelezettségek meghatározásában az iskola jövőbeni funkcióira irányítja a figyelmet.

## 1.2 A jövőre orientált szemlélet

### 1.2.1 Társadalmi részvétel a nevelésben

A fejlett szocialista társadalom egyik jellemzője a szocialista állam kulturális és nevelő funkciójának mind teljesebb kibontakozása. Ez egyfelől jelenti a szocialista iskola megnövekedett szerepét az oktatási-nevelési célok elérésében, másfelől jelenti azt, hogy az állami és társadalmi szervek, munkahelyi kollektívák kulturális és nevelőtevékenysége egyre gazdagabban bontakozik ki, s ezen intézmények és szervezetek egyik legfontosabb feladatává válik.<sup>/73/</sup>

"Mennél fejlettebb szakaszába lép a szocialista társadalom építése, annál közvetlenebbül és sokrétűbben kell a társadalom egészének részt vennie a nevelő és oktató tevékenységben."<sup>/57/</sup>

Amikor a nevelési folyamat irányítóinak köréről és a közöttük megvalósuló munkamegosztásról beszélünk, már a mai állapotokhoz mérve is erőszakolt lehatárolást teszünk, ha ezt csak a köznevelési rendszeren belül lévőkre értjük. Le kell vonni a megfelelő következtetéseket az elmúlt 30 év fejlődéséből. A kulturális forradalomban s főleg annak kezdeti szakaszán szükséges és érthető volt az iskola mint tudást átadó intézmény megnövekedett szerepe, megerősítésének szükségessége. A kulturális monopólium megszüntetése, az egyre szélesebb tömegekre kiterjedő oktatás, az emelkedő műveltségi szint, az iskola utáni oktatás és nevelés szükségességének felismerése, a fejlődés következő szakaszában már nem azt a kérdést teszi fel, hogy az

iskola még mennyit tud átvállalni a társadalomtól a nevelés terén, hanem azt, hogy a társadalom - elért fejlettségi szintje alapján - mennyit tud átvállalni az iskolától. Vonatkozik ez az egyes társadalmi rétegek közötti arányosabb feladatvállalásra és az egyes intézmények közötti funkciómegosztásra. Míg 30, sőt 20 évvel ezelőtt is szükségszerűen azt kellett keresni, hogy a pedagógusok hogyan hathatnak az iskola falain kívül is: TIT, Népfront, a tanácsok munkájába való bekapcsolódással, ma már számolni lehet és kell a pedagógusok mellé felnőtt szocialista értelmiség széles tömegeivel.

A szocialista társadalom emberének nevelése már nem hárítható egyetlen intézmény hatáskörébe. Ez a törekvés nyer kifejezést az Ifjúsági Törvényben és a Közművelődési Törvényben is: "A nevelési, oktatási intézmények mellett az ifjúság szocialista nevelése a munkahelyek, a kulturális, az egészségügyi és a sportintézmények, a fegyveres erők és testületek, valamint a társadalmi és tömegszervezetek feladata is" /Ifjúsági Törvény 8.§/.

Egy korábbi felmérés szerint<sup>/24/</sup> az a tény, hogy a pedagógusok az ifjúságra gyakorolt nevelőhatások közül az iskoláét az utolsó előtti helyre sorolják, az iskola tényleges szerepének alábecsülését mutatja a pedagógusok körében. Valóban elgon-  
dolkodtató az a magas arány, hogy a megkérdezett általános iskolai tanárok 70 %-a, a középiskolai tanárok 40-60 %-a az iskolai kudarcokért nem az iskolát teszi felelőssé. Ugyanakkor a pedagógusok válasza a reális körülmények számbavételeként is felfogható; az iskola falain kívüli nevelőközösségek is nevelnek, és hatásuk egy csöppet sem elhanyagolható. E hatások meg-

szervezése, összerendezése olyan feladat, melyekkel az elkövetkezendőkben az iskola pedagógusainak számolniuk kell.

Keresni kell azokat a kapcsolódási pontokat, melyek a közös célok elérése érdekében az egyes intézmények között lehetségesek. A közművelődési intézmények és az iskola kapcsolódási lehetőségei rajzolódnak ki már a jelenben is a legvilágosabban. Az elvek szintjén ez tulajdonképpen nem új gondolat, hiszen már 20 évvel ezelőtt, az élet és az iskola közelítésének igényéből fakadóan megjelent a szovjet pedagógiában, majd később nálunk is. "Emelni kell az iskolai oktató-nevelő munka színvonalát. A városokban és a falvakban egyaránt bővíteni kell az iskolán kívüli gyermekintézmények hálózatát. Biztosítani kell a klubok, kultúrpaloták, kulturotthonok, technikai otthonok és más kulturális, felvilágosító intézmények fokozottabb bevonását az iskolások között végzett nevelőmunkába" /SZU, VI. ötéves terv irányelvei/.

A társadalom fejlődéséből adódó követelmények már jó ideje arra készítetik az iskolát, hogy számot vessen a tanulók tanórán kívüli tevékenységével, szabadidejének eltöltési módjával. Ugyanakkor a közművelődési intézmények is feladatukul tűzték ki a művelődés új, aktív közösségi formáinak kialakítását. A fiatalok körében rendkívül népszerűek - amint a kutatások beszámolnak erről<sup>/74/</sup> - a művelődési házak rendezvényei. Az egyes rendezvénytípusok látogatottsága, hatása a fiatalok különböző rétegeire azonban azt bizonyítja, hogy ezek szervezettebbé tételére és a nevelési folyamatba való beépítésükre lenne szükség.

Megoldást jelenthet a konkrét közművelődési programoknak és tevékenységformáknak az iskolai nevelési folyamatba illesztése.<sup>/17/</sup> Más javaslat a komplex művelődés megteremtése érdekében

egy új típusú intézményrendszer kialakítását jelöli meg, melyben helyet kap a művelődési otthon és az iskola, színház, mozi, hangverseny, kiállítás, sport. /50/

Mindezek következménye tovább gyűrűzik a feladatokat ellátókra és megvalósulásuk helyszínére. Ha mind több és több feladatot viszünk be az iskola falain belülre, ez növelni fogja az irányításukhoz szükséges létszámigényt, felkészültségbeli változatosságot. Elképzelhető azonban, hogy a már meglévő és kiépült közművelődési tevékenységet végzők és helyszínek lássák el ezeket a feladatokat, az iskola ebből az összefogást, irányítást vállalja magára.

Az iskola és a közművelődési intézményhálózat kapcsolatának kiépítése szempontjából tehát két fontos mozzanatra kell felhívni a figyelmet: az iskolai tanmenetben, órakeretek meghatározásakor egyenrangú helyet kell biztosítani a szabadidős tevékenységeknek; meg kell valósítani a feladatok megoldásáért felelős intézmények gyakorlatában a pedagógiai egységet, /90/ akár intézmények közötti együttműködés, közös irányítás, vagy egy intézményeggyüttesben gondolkodunk is.

Megfigyelhető napjainkban a muzeumok fokozott szerepvállalása az esztétikai, művészeti nevelés területén. A muzeumokban és művelődési házakban szerveződött körök, foglalkozások azonban gyakran úgy kommentálódnak, mint az iskola funkciózavarainak következtében, hiánypótló feladatokat ellátó, segítő akciók.

Ha egyfelől felismerjük azt, hogy ezekre a foglalkozásokra szükség van, mint az oktató-nevelő munka szerves részét képező művészeti nevelésre, a fiatalok kulturálódása, művelődése érdekében végzendő feladatokra, már csak egy lépés kell annak el-



ismeréséhez, hogy e feladatok ellátása a muzeológusok, művészet-történészek, népművelők, zenészek hatáskörébe tartozik.

Az adott iskola konkrét körülményei dönthetik el, hogy a foglalkozások megszervezésére a muzeumban, a művelődési házban kerül-e sor, mert ott biztosított ennek személyi és anyagi fedezete, vagy az iskola falain belül kialakított klubrendszerben. Az iskola felelős azért, hogy tanulóinak ne csak kis hányada vegyen ezeken a foglalkozásokon részt, hanem tehetsége, érdeklődése, képességei szerint mindenki. Egy következő lépésben az újtipusu komplex intézményrendszer kiállítótermét, könyvtárát, hangversenytermét és a bennük dolgozó muzeológusokat, könyvtárosokat, zenészeket lehet megbízni e feladatok ellátásával.

Napjainkban ezek az irányzatok már nemcsak elképzelések és előrejelzések, hanem a gyakorlat előtt álló konkrét tennivalók is. Az ismeretszerzés nem zárul le az iskola befejeztével, és a kulturális tevékenységekben való részvétel sem csak akkor kezdődik.

Még az előbbieken - bizonyos életkori határok között - alapvető, az utóbbiban főleg szervező szerepe az iskolának már ma is nyilvánvaló. Ezért érzik sürgetőnek például az iskola-körzetesítés nyomán iskola és pedagógus nélkül maradt községek kulturális életének újbóli megszervezését. Ennek érdekében Zala megyében kulturális alközpontok kialakítását tervezik társadalmi aktivisták bevonásával a "kisközségek kulturális alapszolgáltatásainak ellátására". /84/

Coombs<sup>/15/</sup> véleménye szerint a Szovjetunió és az európai szocialista országok már az eddigiekben is lényegesen nagyobb lépéseket tettek a nyugati országoknál az iskolai és az iskolán

kivüli oktatási formák mesterséges szétválasztásának megszüntetése terén. Az elért eredményeket ő elsősorban a felsőfoku oktatási intézmények és üzemek, valamint a vállalatok és kutatóhelyek kapcsolata szempontjából ítéli jelentősnek. Számunkra azonban, szem előtt tartva a munkára nevelés elvét, a köznevelési rendszer minden pontján fontossá válik az iskola és a munkahelyek kapcsolatának kiépítése.

A tervbe vett változtatások választ keresnek a pályaválasztás problémájának megoldására is. Ez természetesen nem független az iskolában kialakítandó tevékenységek körétől. Az intézmények közötti feladatmegosztás következő lépése az üzemekkel, gyárakkal történő szorosabb kapcsolat kiépítése. A mindenki képességei szerint, mindenkinek munkája szerint elvére építő szocialista társadalomban ez sem újkeletű felismerés. Az iskola és az élet kapcsolatának sürgetése nemcsak a kulturálódás, hanem a munkára nevelés vonatkozásában is ismert a szocialista közoktatás tervezésében és gyakorlatában egyaránt. Az elvekhez azonban úgy látszik, mindeztideig nem sikerült megtalálni a legmegfelelőbb gyakorlatot. Sikertelennek bizonyult a munkának a klasszikus középfokba való integrálása, a képzési célok tisztázatlansága és a gyorsított ütemű végrehajtás nem hozták meg a kívánt eredményt. A szocialista társadalom azonban nem mondhat le ennek az elvnek az alkalmazásáról.

A kialakítandó új szervezeti keretek a munkára nevelés képességfeltáró, pályairányító szerepének növekedését helyezik előtérbe. Ehhez szükség van a különböző munkahelyek és az ott ezzel megbízott személyek szervezett részvételére az oktatási-nevelési folyamatban.

A kapcsolattartás jelenlegi formái /a szakmunkásképzés kivételével/ főleg anyagiakra korlátozódnak. Az egy üzem - egy iskola mozgalomban rejlő tartalékok nem merülhetnek ki a karbantartásra, az iskolai felszereltség bővítésére irányuló törekvésekben. Egyes helyeken már közvetlenül megoldásra váró feladatként jelölik az üzemlátogatások megszervezésével, a közös rendezvényeken való részvétellel, a KISZ-es és más szakkörvezetők foglalkoztatásával az üzemi kollektívák bevonását a pályaválasztási munka előkészítésébe. "Célunk a folyamatot úgy erősíteni, hogy az összefüggések állandó tudatosítása révén az oktatásügy még inkább társadalmi ügygé váljék" - vallja például a nagykállói pártbizottság saját soronkövetkező feladatai feltérképezésekor. /81/

A közművelődés és az üzemek mellett számot kell vetni a szülők részvételével is a feladatok megoldásában. A szülői munkaközösségek rendszere ehhez jó kiindulási alapot jelenthet. Az oktatásügy fejlődésével együtt alakul, átalakul a szülői munkaközösségek feladata, tevékenységi rendszere. Ma még gyakran sok a formális elem az együttműködésben. Az új utakat jelzik az iskolai szinten szerveződő szülői munka-, vagy szakbizottságok, melyek a gyermek- és ifjúságvédelmi, a honvédelmi, az egészségügyi nevelés feladatait látják el vagy éppen az iskola épületének folyamatos és rendszeres karbantartását.

Igy, a szülők feladata a veszélyeztetett környezetben élő gyermekek családjával való foglalkozás, az iskolai kirándulások, az uszodába, korcsolyapályára, moziba kísérés felügyeleti teendők ellátása. Előadóként mind több szülő kapcsolódik be a mozgalmi élet eseményeibe, politikai vitakörök tartásába és

az iskolában szerveződő klubfoglalkozások levezetésébe.

A szülők differenciáltabb foglalkoztatásának megszervezése az iskola feladata. Az esetlegesség kiküszöbölése, a feladatok elvégzésének számonkérhetősége az önként vállalt társadalmi munka rangjának emelésével, megszilárdításával, még szervezet-  
tebbé tételével, a későbbiekben meghatározott idejű kinevezés-  
sel és dotációval lenne biztosítható.

Az iskola feladata, hogy a különböző intézmények, társadalmi  
szervek és a szülők tevékenységét az oktató-nevelő munka megja-  
vítására hasznosítsa. A Szovjetunióban 1970-ben 37.000 függetle-  
nitett funkcionárius látta el ennek szervezési feladatait. "A  
szervező feladata nevelő jellegű rendezvények megszervezése az  
osztályfoglalkozások után, elsősorban az iskola közvetlen kör-  
nyezetében, az iskola és más, a nevelésben érdekelt szervezetek  
erőfeszítéseinek koordinálása." /72/

Az iskolának ezt a koordináló központ szerepét hangsúlyoz-  
zák a települések és az iskola kölcsönös kapcsolatát vizsgáló,  
a szovjet pedagógiai gyakorlatról beszámoló újabb híradások is.  
"A falu - az iskolának, az iskola - a falunak" mozgalom teszi  
lehetővé a település munkáskollektíváinak bekapcsolódását az  
iskolai nevelési folyamatba, tanórai és tanórán kívüli foglal-  
kozások levezetésébe. Az iskola a koordináló központ szerepét  
akkor tudja megfelelően ellátni, ha képes a szülőknek és a tár-  
sadalmi szervezeteknek a tanulók nevelésére tett erőfeszítéseit  
megfelelően irányítani.

Hripkova<sup>/34/</sup> véleménye szerint elérkezett az idő a "mikro-  
környezet pedagógiájának" megvalósítására. A társadalom külön-  
böző intézményei és csoportjai már nem alkalomszerűen és szór-

ványosan, hanem rendszeresen és céltudatosan vesznek részt a nevelőmunkában. Ő a szülők bevonását az oktató-nevelő feladatok ellátásába elsősorban a családon belüli nevelés vonatkozásában hangsúlyozza, ezenkívül a tanulók szabadidős programjainak megszervezésében és az elhanyagolt gyermekekkel való foglalkozásban. Az üzemekkel kiépíthető kapcsolatokban az emberi kapcsolatokat, a tanulóknak az egyes brigádok életébe való bekapcsolódását itéli jelentősnek. Véleménye szerint az oktató-nevelő feladatokba bekapcsolódó különböző végzettségű emberek, társadalmi munkások részére az oktatásügyi szervek és az uttörőházak előadásokat, tanfolyamokat tarthatnak.

Az új törekvések már nemcsak az oktatásügyi előrejelzésekben, hanem kezdeti csirái a gyakorlatban is jelen vannak. E törekvések továbbgondolása és a jelenben megindult kezdeményezések támogatása, helyes és gyors kiépülésük biztosítása lehet a soronkövetkező feladat. Szükséges kutatni, hogyan tágítható az iskola társadalmi kapcsolatainak köre úgy, hogy azzal ne a pedagógusok feladata növekedjék, hanem a társadalmi részvétel erősödjön az oktató-nevelő folyamatban.

#### 1.22 Az iskolai munkamegosztás továbbfejlesztése

Az oktatás fejlesztési céljainak a társadalmi igények oldaláról való megközelítése elsődlegesen a szerkezeti változtatásokkal lehetséges. Nem hagyhatók azonban figyelmen kívül az "oktatás önfejlődésében megjelenő törvényszerűségek következményei"<sup>/47/</sup> sem. A kettő összekapcsolása történik meg a műveltségi tartalom kiválasztása s feldolgozásának módjaira irányt mutató tantervek változásában.

Már az V. Nevelésügyi Kongresszus ajánlásaiban elhangzik a javaslat, hogy az oktatásügy fejlesztéséhez és további köz-oktatáspolitikai döntések előkészítéséhez szükség van "az új módon funkcionáló iskola belső életének, feladatrendszerének, tevékenységskálájának a benne dolgozó vezetők és pedagógusok munkájának átstrukturálódására, és az ilyen iskola működési feltételeinek kutatására". /65/b/.

Az oktatási-nevelési folyamatban résztvevők körénél is történt utalás arra, hogy a tanítási-tanulási tevékenységen kívül más tevékenységrendszerekkel is számolni kell az iskolában. A hangsúly ott, az új erők bevonásán volt a nevelési feladatok ellátásába. Már ez is maga után vonja azonban a különböző intézmények, társadalmi csoportok és az iskola együttműködéséért felelős pedagógusi szerepkör kialakulását.

Ezen túlmenően számolni kell annak a lehetőségével is, hogy magában a tanítási-tanulási folyamat megszervezésében, irányításában sem ugyanazokat a feladatokat kell ellátnia mindenkinek.

Turcsenko<sup>/85/</sup> az oktatásügy továbbfejlesztésének egyik lényeges akadályát az oktatási és nevelési folyamat hagyományos szervezési formáinak és a pedagóguspályán a XIX. század elejétől meglévő munkamegosztás változatlan továbbélésében látja. Véleménye szerint a járható út a pedagógusok szakma szerinti, munkakör szerinti és szakképzettség szerinti munkamegosztásának kialakítása.

Elképzelhető, hogy a tanárok szaktárgyuk tanítása során egy-egy évfolyam anyagára szakosodnak. Bizonyos életkortól kezdődően a tanórák helyett bevezethető a mai felsőoktatási gyakorlatához hasonlóan az előadások tartása nagyszámu hallgatóság

előtt és az anyagrész feldolgozása kiscsoportos foglalkozásokon. Szakképzettsége szerint más és más tanár lenne beosztható a feladatok ellátására.

A tanári munka jelenleg is tartalmaz fő- és mellékfeladatokat, ez utóbbiak közé tartozik például az egyes órákra való előkészület, szemléltetőeszközök készítése, előkészítése, a tanulók számára feladatlapok összeállítása, majd értékelése stb. Ezek egy része központilag a tanszerellátó vagy az adott iskola /több iskola/ erre kijelölt részlegének feladatai közé utalható, illetve elvégzésükre oktatási segéderők; laboránsok, asszisztensek beállítása szükséges. Részt vállalhatnak e feladatokból pedagógus-jelöltek, vagy maguk a tanulók is. Ez utóbbi gondolat nyert megfogalmazást már mintegy 10 évvel ezelőtt a svéd oktatásügy továbbfejlesztése kapcsán<sup>/36/</sup> és a Faure jelentésben is.<sup>/23/</sup>

A Faure jelentésben az UNESCO által felkért munkabizottság az oktatásügy fejlesztésében az egész világon kirajzolódó tendenciákat kísérli meg összefoglalni. Bár a szocialista országok pedagógiai kutatói részéről számos jogos bírálat érte a jelentést /pl. a különböző társadalmi rendszerek hatásának figyelmen kívül hagyása az oktatásügy fejlődésében/, mégis szükségesnek tartjuk a pedagógusok megváltozó feladatairól, szerepéről vallott nézeteik felidézését.

Részben a permanens nevelés gondolatából, részben az iskola oktató, nevelő feladatainak változásából és az oktatástechnikai eszközök felhasználásának igényéből a pedagógusok hagyományos szakmai képesítésének változására vonnak le következtetéseket. A további szakosodást két irányban hangsúlyozzák: egyrészt a köznevelési rendszer különböző fokozatain és iskolatípusaiban

ellátandó feladatok szempontjából - óvodák, gyógypedagógiai iskolák, szakiskolák, felnőttoktatás -, másrészt az iskola előtt álló különböző feladatok megoldására képzett pedagógusok - pályaválasztási szakemberek, az oktatástechnikai eszközök szakemberei, az adminisztrációs tevékenységet ellátók, az iskola és a lakóhely művelődési központjának kapcsolatait szervező pedagógusok. A feladatok sokrétűségéből, a segéderők bevonásának szükségességéből jutnak el a különböző területeken dolgozó szakemberek bevonásának, az oktatás, nevelés társadalmi funkcióvá válásának gondolatához.

Coombs<sup>/15/</sup> véleménye szerint a pedagógusok között bérezésben és jutalmazásban majd csak akkor lehet megalapozottan különbséget tenni, ha valóban különböző feladatokat is fognak ellátni.

Az oktatásügy fejlesztési elképzelései sorában a pedagógusok közötti munkamegosztás mellett feltűnik a tanárok együttműködésének javaslata is. Az ezredforduló iskolájában a "team teaching" által irányított tanulást tartja jellemzőnek.

T.Husen<sup>/35/</sup> is, amikor a különböző feladatokat ellátó, különböző képesítésű nevelők; pedagógusok, asszisztensek, tanárjelöltek közösen tevékenykednek, közösen felelősek egy tantárgy vagy egy adott tanulói kollektiva eredményességéért.

A kialakítandó pedagóguscsoportoknak a hazai oktatásügyben már ma is alapját képezik a szakmai munkaközösségek. Vezetőik irányító, szervező feladata, s tagjainak döntési hatásköre az adott iskola, adott tantárgy tanítási eljárásainak kiválasztásában, a tartalmi követelmények megállapításában nőni fog.

Nagy szerep hárul majd e munkaközösségekre az egységes



elveken felépülő, határozott célok elérése érdekében munkálkodó nevelőtestület kialakításában. Az egységes, makarenkoi szellemben közösségi nevelőtestület valósíthatja meg tanulóinak az iskolai közösségbe integrálását. Erre annál inkább szükség lesz, mert a különböző kompenzáló és felzárkóztató, tehetségfejlesztő feladatok ellátására szerveződő csoportok, érdeklődési körök, munka és mozgalmi tevékenység következtében az előzőekhez képest rohamosan növekszik azoknak a csoportoknak a köre, amelyekben a tanuló részt vesz.

A gyermekek egyenlőtlen fejlődését figyelembe vevő, az iskolai oktató-nevelő gyakorlatba szervesen beépülő, kompenzáló foglalkozások pedig gyógypedagógusok, pszichológusok alkalmazását is szükségessé teszik.

Lengyelországban például 1973-tól kísérleti jelleggel nevelési tanácsadó tanárok kezdtek bekapcsolódni az iskolai munkába. Feladatukat az iskolai közösség tervezésében, szervezésében jelelték meg. Kapcsolatot tartanak a szülőkkel, tanulókkal és az iskolai tantestülettel, szükség esetén a gyermekbiróságokkal. Heti 6-8 órában a családi életre nevelés tantárgyat tanítják. Nevelési tanácsadói munkakörre pedagógia, pszichológia vagy szociológiai felsőfoku végzettséggel rendelkezőket alkalmaznak. /70/

Az egyes tanári funkciókra építő munkamegosztás napjaink gyakorlatától távolabb áll, mint ahogy az az iskolában látenszen létezik, és a tanárok feladatvállalásaiban tetten érhető. Elegendő az ismertetett minisztériumi utasítás és az iskolaszociológiai kutatások által feltárt tanári szerepkörök között feszülő ellentétre utalni.

Már Kériné<sup>/41/</sup> is tett bizonyos kísérletet arra, hogy az

iskolai oktató-nevelő munkában érvényesülő tanári szerepeket leírja. Megkülönbözteti egymástól a tudományos, tanító-nevelői és a szervezői szerepeket.

A tanári pozíciók és szerepek további leírását adja, vizsgálja a pedagógus szerepelvárásait és szerepkonfliktusait a 70-es évek elején meginduló iskolai szervezetkutatás is. /49/ A tanári tevékenységfajtákat csoportosítva megkülönböztetik egymástól a nevelői, a szakember és a tisztviselői szerepet.

A jövőben megoldandó feladatként jelentkezik tehát a pedagógusokkal kapcsolatban: a kialakítandó tevékenységi formák és feladatok, valamint a tanárok érdeklődése és felkészültsége alapján, a közöttük lehetséges további munkamegosztás és együttműködés módozatairól gondolkodni. A munkaköri változatosság megteremtéséhez jó kiinduló alapot biztosít az iskolai tevékenység-szerkezet, a módszerek változása és a pedagógusokban meglévő igény a "testhezállóbb" feladatok ellátására.

### 1.23 A pedagógus felkészültsége a változásra

Amikor a pedagógus változáshoz való viszonyát bogozzuk, nem szabad megfeledkeznünk arról a tényről, hogy a nevelés során mindig is új helyzetekkel, megoldandó feladatokkal találta, találja szembe magát a pedagógus. Döntéseit, intézkedéseit eddig is, helyzetre és személyre szabottan kellett megtennie. Megszerzett pedagógiai tapasztalatait változó körülmények között tudja csak hasznosítani, s ehhez nagyfoku alkotókészségre van szüksége. /37/

Amennyiben a nevelő nem képes alkalmazkodni a körülötte

lezajló változásokhoz, ez visszafejlődését okozza - állítja Kuzmina. Változásokon a szaktárgyi ismeretek terén, az oktatási munkamódszerek terén végbemenő fejlődést és a különböző korcsoportokhoz való alkalmazkodni tudást érti.

Érdemes felfigyelni arra a tényre, hogy Kuzmina ezzel a kérdéskörrel a szovjet oktatási rendszerbe bevezetésre kerülő új oktatási formák; a munkaoktatás, a termelési oktatás, tehát a szervezeti formák változása következtében kezd el foglalkozni. Következtetéseit azonban a pedagógusokkal szemben támasztandó újabb követelményekben fogalmazza meg: "Szervezési erőfeszítéseik /ti. a pedagógusoké/ ezelőtt főleg a tanulmányi és társadalmi munkára, részben pedig a játékos tevékenységre irányultak, most viszont a munkatevékenység megszervezéséhez is érteniük kell. A pedagógiai munka tehát ma már újabb követelményeket támaszt a nevelők szervezési képességeivel szemben, egyuttal pedig lehetőséget ad e képességek kialakulására." /51; 162. /

A változtatási szándék a változásra való beállítódás területén A.W. Aleck amerikai pszichológus a tanárok új pedagógiai törekvésekhez való viszonya alapján a pedagógus személyiség tipologizálásának lehetséges kritériumait dolgozta ki. E szerint a pedagógusok négy típusát különbözteti meg: a lelkes, a gyanakvó és bizalmatlan, a közömbös, valamint a mérlegelő pedagógust, ez utóbbit értékelve a legjobbnak. /20/

A kutatások legtöbbször a pedagógusok ujitással szembeni tartózkodását szokták kiemelni. Az ujitás, változtatás keltette bizonytalanság érzetével, a gyakorlati bizonyítás hosszadalmaságával és a felülről bevezetésre kerülő ujitással szemben táplált szakmai előítélettel, féltékenységgel magyarázva azt. /86/

A nyugati szakirodalomban főleg a curriculum tervezés, fejlesztés kapcsán<sup>/31/</sup> kerül előtérbe a tanár és a változás viszonya. Egyes nézetek szerint az elmélet és a pedagógiai gyakorlat helyes viszonya csak úgy valósítható meg, a tanárok változással kapcsolatos ellenállása csak oly módon küszöbölhető ki, ha a tanítási feladat egyben kutatási feladatként jelentkezik a tanár munkájában. Hacker véleménye: ahhoz, hogy a tanárok eredményesen vehessenek részt az ujitás folyamatában, növelni kell szaktudományos és didaktikai hozzáértésüket, de elsősorban az "iskolaügy hierarchikus rendszereit" kell megszüntetni ahhoz, hogy az ujitás megvalósulhasson. Mivel a curriculum megújításának középpontjában a pedagógus áll és valószínű, hogy az iskolában soha nem fog szünetelni az ujitás - fel kell rá készíteni a tanárokat.<sup>/2/</sup> Tisztában kell lenniük bizonyos rendszerelméleti alapfogalmakkal és a szervezetkutatás kérdéseivel. Ezért a pedagógusképzésbe ezeket a területeket is be kell kapcsolni.

Amint látható, a pedagógusok változáshoz való viszonyának kérdése elsősorban abból a szempontból fogalmazódik meg, hogy még mennyi ujat, mást képes "kihozni" munkájából és saját magából a pedagógus. A pedagógus mint a saját munkáját megújító, s ezzel mintegy a köznevelési rendszer változásait beindító változtató áll előttünk.

Számunkra a kérdés kevésbé hangsúlyozott oldala vált fontossá: a pedagógusok /és a közvélemény/ mennyire érzékelik, mennyire rezonálnak a pedagóguspályát módosító változásokra. Megengedhetők tartjuk azt a feltételezést, hogy a nyugati országokban, ahol a társadalomnak nem elsődleges érdeke a köznevelési rendszer gyökeres megváltoztatása, éppen ez okból

emelik ki a pedagógus ujitó, változtató funkcióit. A szocialista társadalmakban ezzel szemben az egész társadalom érdeke, a társadalmi építés előttünk álló céljainak megvalósítását szolgálja a köznevelési rendszer átalakítása. Az együttes tervezés és cselekvés során, bár nagy igény és tág lehetőség van az egyéni ujitó mozgalomra, fel kell figyelni az intézményesen végrehajtandó változások következményeire.

A jövő köznevelési rendszerében feldolgozásra kerülő műveltségi tartalmakat változatlanul ún. tantervi dokumentumban rögzítik. A hagyományos tantervektől eltérően azonban ez már nemcsak az elsajátítandó ismereteket tartalmazza, hanem az egész nevelési folyamat során alkalmazható módszereket és felhasználható eszközöket is. Ennek kezdeti lépései a már jelenleg bevezetés előtt álló tantervekben is megfigyelhetők. A módszereknek és eszközöknek a célok elérése érdekében való felhasználása a nevelési folyamat irányítóinak felkészültségével szemben támaszt új követelményeket.

Mivel a szocialista iskola oktató-nevelő tevékenységével a tanulóknál az önálló ismeretszerzés, önképzés, önművelés igényét akarja kialakítani, s meg akarja tanítani diákjait az ehhez szükséges eszközök ésszerű használatára, a tanítási-tanulási folyamatban előtérbe kerül a tanulók nagyobb önállósága, aktivitása s a tanár hagyományos ismeretközli funkciója háttérbe szorul. A tanulók közösségeivel együttműködve tevékenykedik, az életkortól, fejlettségtől és a tananyag menetétől függően irányítja közvetlenül, majd egyre közvetettebben a tanulók megismerési folyamatát. Önállóság, határozottság, alkotókészség, pedagógiai helyzetfelismerés jellemzi, mert csak így tud eleget

tenni a tanítási-tanulási folyamat helyes elemzésének, a tananyag megfelelő kiválasztásának, az individualizált és differenciált módszerek alkalmazásának.

"A tanárra ezentul úgy kell tekintenünk, mint akinek legfontosabb feladata a tanuláshoz szükséges feltételek megszervezése, aki tanulónként tervezi és irányítja a tanulást, majd később értékeli a tanulás eredményét."/35/ A gyermekekhez való viszonyát meghatározza a közös célok eléréséért való együttműködés, az a törekvés, hogy a megismerés a tanulók számára örömet jelentsen. Magatartását, vezetési stílusát a demokratikus jegyek fogják jellemezni. Egyéniség lesz, aki rendelkezik "a szocialista iskola céljait szolgáló tanári szabadsággal" - vallja az iskola távlati műveltségtartalmára tett javaslataiban az Akadémia Elnökségi Közoktatási Bizottsága./56; 28./ Csak ezzel a szabadsággal rendelkezve lesznek képesek a pedagógusok a mainál önállóbb, alkotó jellegűbb feladataikat ellátni. Az a tény, hogy nem pusztán ismeretközlő funkciót kell a jövőben ellátniuk, hanem a tanulók megismerő-felfedező tevékenységének irányítását, hatással lesz a pedagógusok személyiségének alakulására.

Fuhrmann<sup>/28/</sup> véleménye szerint a tanárok alkotó tevékenységének, önálló döntéshozatali képességének kialakításában jelentős szerepe van módszertani felkészültségüknek, annak, hogy milyen gazdag módszerkészlettel rendelkeznek. Az új, fejlettebb módszerek kialakítása és a tanárok általános didaktikai, metodikai kulturájának emelése érdekében az NDK-ban tanárokból és abszolvenszekből álló iskolai kutatócsoportot hoztak létre.

A technika fejlődésével egyre gazdagabb lesz az az eszköztár, amit az elérendő cél érdekében a pedagógus mozgósítani képes.

A nevelés ember-ember kapcsolata kiegészül az új oktatástechnikai eszközök alkalmazása során az ember-gép kapcsolat megjelenésével. Ez az ember-gép kapcsolat teszi lehetővé a pedagógus képességeinek kiterjedését.<sup>/9/</sup>

A pedagógia elméletének még ki kell dolgoznia az új technikai eszközöknek a problémafeltárás, a tanulók aktivizálása érdekében történő felhasználási módzatait és azt kell elsajátítaniuk a nevelők azon körének, akik e feladatok megoldására vállalkoznak. A taneszközök és a segítségükkel közvetített tartalmak kölcsönös összefüggéséből következően a tervezők már ma is a taneszközök "információ átadási munkamegosztásában" gondolkodnak. Ennek a pedagógusokra vonatkozó következménye: a módszerek és eszközök közötti tudatos válogatás és az itt is érvényesülő munkamegosztás.

Gyakran kap hangot az a nézet, mely tanáraink túlterhelésének problémáját a változással, a bevezetésre kerülő új oktatáspolitikai határozatokkal, új módszerekkel, az ehhez szükséges önképzés, továbbképzés kérdéskörével hozza kapcsolatba.<sup>/10/</sup> Sőt tulzónak éppen a változások kiküszöbölését, megszüntetését sürgetik a jobb tanári munkavégzés érdekében.<sup>/45/c/</sup> Kiss Árpád<sup>/42/</sup> a szemléletbeli tévedést, a tanárok helytelen informálását, a kidolgozott változtatások végletesként, örökérvényűként való továbbadását jelöli meg az ezzel kapcsolatos hibák és ellentmondások fő okaként. Zrínszky László<sup>/93/</sup> - a magyar oktatásügy fejlesztési lehetőségeit kutatva - élesen bírálja azt a szemléletet, mely minden újítás, változtatás gátját a pedagógusok konzervativizmusában vél felfedezni.

Figyelemre méltó a fiatal magyar értelmiség körében végzett egyik kutatás<sup>/29/</sup> azon kérdésköre, mely a munkahelyi körülmények

megváltoztatásának szándékát és a lakóhely intézményeivel kapcsolatos fejlesztési feladatokról vallott véleményeket kutatta. Vizsgálták az iskolai végzettség, foglalkozás, művelődési szokások összefüggését a változtatási szándékkal. A mintába bekerült fiatal diplomások 57,1 %-a volt pedagógus. A vizsgálat eredményéből kitűnik, hogy a főiskolát végzettek majdnem fele a munkahely tárgyi feltételeinek megváltoztatását igényli, míg az egyetemi végzettséggel rendelkezők körében a munkaszervezés kérdései kerülnek az első helyre. A munkafeltételeiken változtatni nem akarók azok közül kerülnek ki, akik a művelődési szokások /olvasás, továbbtanulás stb./ terén az utolsó helyeket foglalják el. Bizonyítva mintegy a műveltségi színvonal és a változtatási szándék közötti összefüggést. /19/

A települések intézményeinek fejlesztéséről vallott elképzelések szemléletbeli aránytalanságai kapcsán arra figyelmeztetnek a kutatók, hogy a falusi értelmiségben nem tudatosulnak a lakóhely problémái, valós gondjai, ennek következtében nincsenek átfogó, a társadalmi igényekhez mért javaslataik.

Véleményünk szerint a pedagógusnak a köznevelési rendszer változásaiban betöltött kulcsszerepe a pedagógiai módszerek változásában, újak kidolgozásában, átvételében, alkalmazásában van.

Az ujitás, változás azonban nemcsak tőle várható el, hanem a társadalom egészétől, az oktatásügyben megvalósuló munkaszervezéstől is. Ebből a szempontból már mint az új társadalmi igények felismerésére képes, új feladatait vállalni tudó emberre, kell a pedagógusra tekintenünk. Nem várható el, hogy ez utóbbi két területen /társadalmi részvétel, további munkamegosztás/ a pedagógus legyen az ujitó, de készen kell álljon a "felülről" és "oldalról" jövő ujitások értékelésére, az iskola életébe való beépítésére.



## 2 A PEDAGÓGUS KÖZVÉLEMÉNY EMPIRIKUS VIZSGÁLATA

### 2.1 Hipotézis

Az eddigiekből látható, hogy a pedagógusokról kialakult /pedagógiai/ közgondolkodásban két nézetet tartunk megkülönböztethetőnek: a jelenre és a jövőre orientáltat. Nem titkoljuk, hogy a köznevelési rendszer távlati fejlesztése szempontjából a jövőre orientált szemléletet tartjuk elfogadhatónak, meghatározónak.

A továbbhaladás gátjává válhat, ha a köznevelési rendszer jövőjéről gondolkodva, megmaradunk a jelen közvetlenül megoldásra váró feladatainál, és a jövő iskolájához csak a jelenlegi pedagógushelyzet megoldási javaslatait akarjuk hozzáilleszteni.

Ahhoz, hogy az oktatáspolitikai párthatározatban kitűzött hosszutávú program célkitűzéseinek eleget tegyünk - a pedagógus kérdés vonatkozásában is - arra van szükség, hogy ne a rövidtávra kitűzött feladatokból induljunk ki, hanem a köznevelési rendszer várható fejlesztési irányjaival összefüggésben, keressük e rendszerben a pedagógusok helyét és szerepét. A jelenre orientált szemléletet felcseréljük a jövőbe pillantással.

Kíváncsiak voltunk arra, hogy a két szemlélet milyen mértékben terjedt el a közvéleményben, s ezen belül is a pedagógusok körében. Hogyan értékeli a pedagógus és a tágabb közvélemény a pedagógus helyét és szerepét a köznevelési rendszer távlati fejlesztésében és a jövő iskolájában?

Az empirikus vizsgálatához mintát a Köznevelés 1976. évi

pályázatára beküldött anyagok közül választottunk. A vizsgálat módszere: tartalomelemzés /lásd 2.2 és 2.3 részek/.

Vizsgálódásunk tárgyául azért választottuk e pályaműveket, mert témájuknál és szerzőiknél fogva alkalmasnak tartottuk olyan szempontu elemzésre, mely azt kutatja, hogy a jövő köznevelési rendszerének változásait mennyiben vonatkoztatja a pedagógus önmagára, saját munkájára; mennyiben képes a mai helyzettől elszakadni és az oktató-nevelő munkát már az elképzelt változások következményeiként szemlélni, a köznevelési rendszer változásaiban a pedagógus pályát szükségszerűen változtató, módosító elemeket észrevenni.

Előzetes kérdésfeltevésünk az volt, hogy a pedagógusokat jelen helyzetük megoldatlansága; részben a pálya egészére vonatkozó ellentmondások, részben az iskolán belüli, a központi tanügyi rendelkezésektől az adott munkahely légköréig terjedő aktuális problémák meggátolják-e abban, hogy a jövő köznevelési rendszerének elképzelésekor saját munkájukról, feladataikról vallva e kérdéseken túlhaladjanak. Mennyiben kapcsolják egybe a köznevelési rendszer változásait a pedagógus pálya megváltozásával.

A szemléletbeli változás meglétének vagy hiányának vizsgálatán túl választ kerestünk arra a kérdésre is, hogyan élik át, képzelik el e változásokat a pedagógusok. Rajtuk kívül álló változásokként, mint munkájuk, helyzetük feltétele szerepel-e elképzeléseikben, vagy a változások cselekvő részeseként, előmozdítóiként, véghezvivőiként látják, láttatják önmagukat?

## 2.2 Minta

### 2.2.1 A mintaválasztás kérdései

A tartalomelemzés módszerét alkalmazó kutatások mintaválasztási eljárásának általános szabályait a következőkben foglalhatjuk össze: a kiválasztott szöveg legyen jellemző a kutatás célja szempontjából; a szöveg létező és a kutató számára hozzáférhető legyen; egyértelműen kell a szöveg jellegzetességeit definiálni /pl. újságban közölt olvasói levelek, apróhirdetés/; meg kell határozni a szöveg keletkezésének, vagy megjelenésének pontos helyét és idejét. /58/

A kiválasztás első lépéseként Berelson az üzenetet hordozó mű, kiadvány, rádióállomás stb. címének meghatározását tartja. Példának említhetjük Antal László vizsgálatát, aki az MSZMP KB 1972 novemberi határozatának magyar sajtóvisszhangját vizsgálva öt országos és négy vidéki lapot vont be a mintába, vagy Varga Károly, aki a teljesítménymotiváció jelentkezését a magyar ifjúsági sajtóban a Pajtás, Magyar Ifjúság és az Ifjúsági Magazin példányain vizsgálta.

A második lépés a kiadás és dátum meghatározása. Első példánk esetében az 1973 januárjában, másodiknál az 1970-75 között megjelent példányok kerültek a mintába.

Harmadik lépés az egyes kiadványokon belüli tartalom kiválasztása, azaz annak eldöntése, hogy a vizsgálat tárgya szempontjából szükség van-e például a lap teljes terjedelmére, vagy elegendő az első oldal, vagy a vezércikkek, vagy az apróhirdetések vizsgálata. Berelson ezzel kapcsolatban felhívja a figyel-

met, hogy a különböző kommunikációs eszközök "fizikai tényezőinek" számbavétele és a tartalom jellemzőihez történő hozzárendelése szintén gazdagíthatja a feldolgozást. Ilyen fizikai tényezők az ujság esetében: a terjedelem, elhelyezés, tördelés, cimtípus mérete, szedés tipusa, színek használata, illusztrációk használata; rádió esetében: hosszúság, sorrendiség, intonáció, hang, zene; film esetében: hosszúság, sorrend, szín, intonáció, hang, zene. /12/

Előfordul olyan vizsgálat, melynél a mintaválasztás első lépése; a forrásként használandó mű, kiadvány stb. címének eldöntése elmarad, mert ezt már a kitűzött feladat tartalmazza. Például a II. világháború során a német rövidhullámu adók által az amerikai közvéleménynek sugárzott adások vizsgálata feleslegessé tette a címek kiválasztását.

Hasonló történt esetünkben is, amikor azt a feladatot tűztük magunk elé, hogy a magyar pedagógusoknak a köznevelési rendszer változásaira való felkészültségét, e változásokhoz való viszonyát a Köznevelés c. oktatáspolitikai hetilap 1976. évi pályázatára beérkezett pályaműveken kíséreljük meg nyomon követni.

A kiválasztás többi lépésére, az elemzésre kerülő anyag pontos behatárolására természetesen ez esetben is szükség volt. A pályázat meghirdetésére a lap 1975. december 19-i számában került sor. A pályázat lezárásának dátumaként vehetjük 1976. május 12-t, amikor a bíráló bizottság odaitélte a díjakat.

A pályázat célját, kiírói /az Oktatási Minisztérium és a Köznevelés szerkesztősége/ a következőkben jelölték meg: "... célja, hogy föltárja az oktató-nevelő munka eredményeit, problémáit, távlatait, és hiteles, élményszerű képet adjon az iskola,

a pedagógusok életéről, munkájáról, a szülői házhoz és általában a társadalmi környezethez fűződő kapcsolatairól, konfliktusairól, s arról, hogy gyakorló kollégáinknak milyen reális elképzeléseik vannak a munka megjavításának módzatairól, a jövő pedagógiájáról." /Kiemelés tőlem D.Zs./

A pályázatot négy témakörben hirdették meg:

I. Sikereim és kudarcaim a nevelésben

II. Mit tennék, ha igazgató volnék?

III. Iskolánk és társadalmi környezete

IV. Milyennek képelem a jövő iskoláját?

Mivel témánk szempontjából a köznevelési rendszer változásain van a hangsúly, nem a beérkezett pályaművek teljes terjedelmét, hanem csak a negyedik témakörben íródottakat vettük figyelembe. A beérkezett 422 pályamunka közül tehát azt a nyolcvanatot, amelyeknek szerzői a jövő iskolájáról vallott elképzeléseiket vetették papírra.

A pályázók 18,95 %-ának választása jelzi azt a kört, akiket, feltételezhetően, az iskolával, munkájukkal, önmagukkal kapcsolatban a változás kérdése izgat elsősorban.

## 2.22 Kik pályáztak?

Az e témában pályázók 56,25 %-a férfi, 43,75 %-a nő. A férfi pályázók közül 35,55 % dolgozik jelenleg tanárként, nagyobb arányban képviselik nemüket, mint amekkora tényleges jelenlétük a pedagógus pályán. A nők 65,71 %-a dolgozik tanítóként vagy tanárként. Itt és a továbbiakban az iskolai igazgatóként vagy igazgatóhelyettesként dolgozókat a tanügyigazgatást

képviselők csoportjába soroljuk. E csoportba a pályázó férfiak 15,55 %-a, a nők 8,57 %-a tartozik.

Ahogy az iskola jövője nem csupán a pedagógusok és tanügyigazgatási dolgozók ügye, megtalálhatók a pályázók között más szakmák képviselői is, legtöbbször olyanok, akik jelenlegi munkájuk, vagy eddigi életük során szoros kapcsolatban vannak /voltak/ az iskolával. Üzemi oktatási előadó, gyermekkönyvtár vezető, nevelési tanácsadóban dolgozó pszichológus, iskolatitkár /aki például nemcsak foglalkozása, de "szülői tapasztalatai" miatt is szükségét érzi annak, hogy véleményét elmondja/, Tankönyvkiadó szerkesztője, pedagógiai kutató, egy-egy élet tapasztalatából következtetéseket levonni akaró /és tudó/ nyugdíjas pedagógusok és pedagógus pályára készülő egyetemi hallgató. Arányuk a férfiaknál: 15,55 %, a nőknél: 14,28 %.

A foglalkozás szerinti felosztást nehezítette és egyben az egyik hibalehetőséget is magában rejti az a tény, hogy néhány esetben nem volt megállapítható a foglalkozás. Ez különösen a férfiak csoportjában jelent problémát, ahol számuk megközelíti a tanárként dolgozókéét /33,35 %/, nők esetében ez az arány alacsony: 11,44 %.

Annak ellenére, hogy az e csoportba tartozó pályaműveket az egyéb, nem pedagógus munkakörben dolgozók kategóriájába soroltuk az elemzés során, nagy a valószínűsége annak, hogy szerzőik közül többen pedagógusként dolgoznak. Ez is azt mutatja, hogy a férfi pedagógusok szívesebben választják a pályázati, írásbeli formát gondolataik, javaslataik megfogalmazására, nyilvánosság elé vitelére, mint kolléganőik.

A pályázatot beküldők között a pedagógusként dolgozó

pályázók aránya a legmagasabb, 48,75 %. Egyéb, nem pedagóguspályán dolgozik a pályázók 38,75 %-a, a tanügyigazgatási dolgozók aránya pedig 12,50 %.

A pályázók legtöbbször vidéki városban lakik /41,25 %/, ezt követik a budapestiek: 37,50 %, majd a községekben lakók: 21,25 %. Nemek szerinti csoportosításban a férfi pályázók lakhely szerinti megoszlása hasonló képet mutat, míg a nőknél kis többséggel a budapestiek foglalják el az első helyet /40 %/.

A pedagógusként dolgozó pályázók közül szintén a vidéki városban lakók vannak a legtöbben: 41,03 %, őket követik a községekben élők: 30,77 %, majd a budapestiek: 28,20 %-os aránnyal.

A tanügyigazgatásban dolgozókat a Budapesten és vidéki városokban élők egyenlő arányban: 40-40 % képviselik. Míg a községekben és Budapesten élők között igazgatókat, igazgatóhelyetteseket és szakfelügyelőt találhatunk, addig a vidéki városokból beérkezett pályaművek szerzői között szerepelnek a helyi, megyei vagy városi oktatásügy irányításában tevékenykedő tanácsai dolgozók is.

A nem pedagógus munkakörben dolgozók közül a budapestiek állnak az élen 48,39 %-kal, őket követik a vidéki városokban lakók: 41,93 % és a legkisebb számban a községekben lakók: 9,68 %.

## 2.3 A vizsgálat módszere

### 2.3.1 A tartalomelemzés fogalma és felhasználási területei

Dokumentumok kvantitatív elemzési módszerei között két irány különböztethető meg:

- az egyik a kvantitatív szemantika, mely főleg a szókincs, kifejezésmód vizsgálatát, az adott szöveg nyelvi formáinak statisztikai elemzését jelöli;

- a másik a tartalomelemzés, mely inkább a szavak által közvetített tartalomra koncentrál.

A dokumentumok kvantitatív elemzésének előnyét objektivitásában, hátrányát a szövegek közvetítette tartalmak széttördelésében jelölik meg.<sup>/80/</sup>

A tartalomelemzésnek számtalan definíciója ismert. Manchin Győző<sup>/58/</sup> ezzel kapcsolatban megjegyzi, hogy az egyes definíciókban tulajdonképpen tettenérhető alkotójának kutatási módszere.

Berelson klasszikusnak számító, s napjainkra már vitatott meghatározása: "A tartalomelemzés a kommunikáció nyílt tartalmának objektív, rendszerező és mennyiségi leírására szolgáló kutatási technika."

Az újabb megfogalmazások a nyílt vagy manifeszt tartalmak helyett, a látens, nyíltan ki nem fejezett tartalmak vizsgálatát és a következtetések levonását tartják lényegesnek. Stone és munkatársai megfogalmazása szerint: "A tartalomelemzés kutatási technika, melynek célja következtetések levonása a szövegen belül specifikált jellemzők szisztematikus és objektív azonosítása alapján."<sup>/58/</sup>



A magyar nyelvű szakirodalomban Antal László<sup>/1/</sup> tett kísérletet, Holsti nyomdokain haladva, a tartalomelemzés definiálására: "Tartalomelemzésnek nevezünk minden olyan eljárást, amelynek során közlemények, üzenetek törvényszerűen visszatérő sajátosságai alapján módszeres és objektív eljárással olyan következtetéseket vonunk le, amelyek a közleményekben nyíltan kimondva nincsenek, de az üzenet megszerkesztettségének, azaz kódolásának módjából kiolvashatók, s esetleg más eszközökkel, más módon /nem tartalomelemzéssel/ nyert adatok segítségével megerősíthetők, igazolhatók." A megfogalmazás lényegi sajátosságainak tartja: a közlemények törvényszerűen visszatérő sajátosságainak elemzését, az eljárás módszeres és objektív voltát, a nyíltan ki nem mondott információk feltárását. Ez utóbbi az elemzés végeredményében valósulhat meg, mely egyaránt függ a tartalomelemzés két szakaszának minőségétől. Az első, vagy kódolási szakasz tartalmazza az üzenet bizonyos szempontok szerint kiválasztott jellemzőinek számbavételét. Az itt nyert mennyiségi mutatóknak a második, vagy interpretációs szakaszban történő értelmezése adhatja meg a közleményben jelenlévő látens tartalmak, tendenciák felmutatását.

A módszer felhasználási területek szerinti csoportosításának sokszínűsége megközelíti a definíciónál tapasztaltakat.

1. Áttekinthetjük megjelenésének, kialakulásának történeti sorrendjében:

Manchin un. tudományelőtti formaként említi a tartalomelemzés első, ma ismert megjelenését, amikor az 1640-es években Svédországban egy vallási vita eldöntésére használták fel, megszámolva egy énekeskönyvben a vitatott vallási témák előfordulását.

A tartalomelemzés tudományos módszerként a századfordulón jelent meg, Amerikában. A Kolumbia Egyetem Ujságíró Iskoláján alkalmazták sikeresen, amerikai ujságok tartalmának vizsgálatára. Azt kutatták, hogy az egyes témáknak /politika, munka, bűnözés stb./ mekkora teret szentelnek, milyen arányban képviselik az egyes kiadványok. E témakörben kiemelkedőnek tekintik Malcolm Willey 1926-ban írt tanulmányát; címe: "A vidéki ujság". A módszer elterjedését elősegítette a propaganda és a közvélemény iránt megnyilvánuló egyre nagyobb érdeklődés, a rádió elterjedése.

A II. világháború során a tartalomelemzés "virágkorát" éli, gyakorlati eredményeket hoz az ellenséges erők propaganda anyagának elemzése. A háborút követő években jelennek meg a tapasztalatokat összegző művek. Ezek sorában kiemelkedő A. George munkája: a "Propaganda analízis" /1959/, melyben beszámol a háború alatti német rádióadások és propaganda anyagok elemzéséről. A Chicagói Egyetemen Lasswell irányításával megjelentetik "A politika nyelve" /Language of Politics/ című munkájukat, melyben összefoglalják eddigi kutatásaikat és nagy figyelmet szentelnek a tartalomelemzés technikájának, valamint foglalkoznak a módszer érvényességének és megbízhatóságának problémáival. Az amerikai tartalomelemzők 1955-ös konferenciáját követően Sola Pool szerkesztésében megjelent "Irányzatok a tartalomelemzésben" /Trends in Content Analysis, 1959/ című munka összefoglalja az addigi megközelítési módokat. Ez a mű mintegy a tartalomelemzés nagy korszakainak lezárását jelzi.

Az ötvenes évek vége, hatvanas évek eleje két fontos szempontból is a tartalomelemzés megújulását hozza. Az egyik a

kérdésfeltevést, a vizsgálatok tárgyát érinti. A vizsgált közleményeket megelőző, létrejöttüket befolyásoló tényezőkre és a szövegösszefüggésekre, tehát az un. miért kérdések megválaszolására és a kontingencia-elemzésre tevődik a hangsúly az ekkor beinduló kutatásokban. A megújulás másik oka; a számítógépek megjelenése és bekapcsolása a tartalomelemzésbe, a technika felfrissülését jelenti.

A számítógépek alkalmazásának jelentősége részben abban van, hogy megkönnyíti a standardizálást, részben abban, hogy a mechanikus számolási műveleteket elvégzi az ember helyett, de a kutatók figyelmeztetnek arra, hogy a gépi elemzés sem nélkülözheti a kutatói gondolkodást, a kettő kapcsolatát. A számítógép felhasználásáról David Hays /1960/ és Stone és Bales /1961/ munkái váltak először ismertté, a legjelentősebbnek pedig az utóbbi szerzőpár által kidolgozott General Inquirer rendszert tartják.

Napjainkban változatlanul a tömegkommunikációs eszközök, sajtó, rádió, TV közleményeinek vizsgálatára használják első sorban /bár nem kizárólag/ a tartalomelemzés módszerét. Hazai vonatkozása miatt érdemes megemlíteni a Szalai Sándor által vezetett nemzetközi sajtókutatást, melyben a különböző országok sajtóorgánumaiban az ENSZ-szel kapcsolatos híreket vizsgálták tartalmuk, a kapcsolat erőssége, az ujság által tulajdonított fontosság stb. szempontjából.

2. M. Duverger<sup>/80/</sup> a tartalomelemzés felhasználási területeit

- az elemzés tárgya;
- az elemzés mélysége szerint csoportosítja.

Az első csoportban megkülönbözteti egymástól a tényeket közlő dokumentumokon /könyv, rádióadás, plakát, film stb./ alapuló történeti típusú kritikát és az önmagukban is tényeket jelentő dokumentumok feldolgozását, szociológiai elemzés formájában. Az elemzés mélysége szerint különbséget tesz ún. "kvantifikált tartalomjegyzékek" és a pontosabb és mélyrehatóbb tartalomelemzés között.

3. A tartalomelemzés felhasználási irányai csoportosíthatók a kommunikációelmélet szempontjából is, hiszen "a tartalomelemzés egyben a kommunikációkutatás központi technikája is". /58/

Bár Antal László a tartalomelemzés módszerében a kommunikációs lánc /forrás, üzenet, vevő/ alkalmazásával történt rendteremtést Ole R. Holstinak tulajdonítja, nem érdektelen néhány szóban bemutatni Berelsonnak éppen a kommunikációs elmélet felhasználásával készített felosztását a tartalomelemzés alkalmazási irányairól. /12/

a/ A tartalom jellemzője: a lényeg

- A kommunikáció tartalmi irányultságának leírása

Az irányultság-vizsgálatok jelentőségét a tömegkommunikációs eszközök által közvetített tartalmak történelmi távlatba helyezésében jelöli meg. Helyesli azoknak a kutatóknak a törekvéseit, akik az egyes témák területén sürgetik a folyamatos irányultság-vizsgálatok megteremtését.

- A tudományos kutatási területek alakulásának nyomon követése

A tartalomelemzés segítségével vizsgálhatók a különböző tudományterületek és kutatások fejlődése, vagy megállapítható egy adott szakterület szerkezeti felépítése, definíciója. Mivel ezek a vizsgálatok hosszú időn keresztül kisszámu forrás feldol-

gozásán alapulnak, Berelson rámutat a torzulások veszélyére, melyet előidézhet az új szakfolyóirat megjelenése, szerkesztő-változás vagy a nemzeti jelleg túlzott érvényesülése.

- A kommunikáció tartalma nemzetközi különbségeinek feltárása

A világon lejátszódó politikai, gazdasági stb. eseményeknek a különböző országok hírközlésében való megjelenése, ezek összehasonlítása; adott történelmi folyamat feldolgozása az egyes országok történelem tankönyveiben; az egyes nemzeti irodalmak sajátosságainak egybevetése.

- A közvetítőknek, vagy a kommunikáció "szintjeinek" összehasonlítása

Irodalmi művek filmadaptációja során történő változtatások és ezek okainak vizsgálata. Figyelmet érdemel az a Blythe által végzett vizsgálat /1932/, mely az amerikai történelemkutatás 1893 és 1928 közötti felfedezéseinek, új irányzatainak megjelenését vizsgálta az amerikai középiskolai tankönyvekben. Az átfutási idő átlagosan hat év volt. Berelson e kutatások jelentőségét az azonos témákat feldolgozó és az emberek felé közvetítő különböző források közleményei tartalmának összevetésében látja.

- A kommunikáció tartalmának és céljainak összevetése

A tartalomelemzés felhasználható a kommunikátor céljainak vizsgálatára. Smythe és Horton 1951-ben a new-yorki TV műsor egy heti adását vizsgálták, a programok típusának elemzése arra próbált fényt deríteni, miként tesz eleget a televízió nevelési-oktatási funkciójának.

- Kommunikációs mércék /standards/ felállítása és alkalmazása

E csoporton belül Berelson a kommunikációs tartalmak érté-

kelésének három fajtáját különbözteti meg: értékelés a priori mércék alapján; magán a tartalom belül az egyik tartalmi egység összevetése a másikkal; egy tartalomnak egy ellentétes tartalommal való összevetése.

- A kutatási tevékenység technikájának segítése

Ide sorolja azokat a vizsgálatokat, melyek a kutatások egyik lépéseként használják a tartalomelemzést, például nyílt interjúk elemzésénél, vagy kiscsoport vizsgálatánál a csoport tagjainak kijelentéseit számbavéve és kategóriákba sorolva: együttműködik, hozzájárul a feszültségek feloldásához, egyetért, javaslatokat tesz, véleményt nyilvánít, irányít, illetve ezek ellenkezői /Bales, 1950/.

b/ A tartalom jellemzője: a forma

- A propaganda technikájának feltárása

Berelson szükségesnek tartja a különbségtevést a tartalomelemzés és a propaganda technikája között, annak ellenére, hogy a tartalomelemzés gyakori felhasználási területe a hírközlő szervek által kibocsátott üzenetek, vagy a kereskedelmi fogások vizsgálata. Ugyanakkor a tartalomelemzés módszerét alkalmazó vizsgálatok legtöbbje egyben propagandaelemzés is, hiszen a legtöbb felhasználásra kerül a közvéleményt vitás kérdésekben befolyásolni akaró tanulmányokban /= propaganda/.

- Az olvashatóság mérése

A tartalomelemzés pedagógiai célú felhasználásából az olvashatóság mérése és a tankönyv elemzések a legismertebbek. Kezdetben csak a könnyen és nehezen érthető szavak arányát mérték az egyes szövegekben, később az elemzés köre kibővült, Dale és Chall /1948/ például a szavak száma és a mondathosszuság

szerint vizsgálta a szövegeket. Az alkalmazás hiányosságának tartják, hogy nem veszi figyelembe az olvasó érdeklődését és tapasztalatát.

- Stilisztikai jellemzők kutatása

Alkalmazták a módszert különböző időszakok stilusának elkülönítésére, egyéni szerzőség megállapítására, illetve a retorikus és oratorikus stilus elemzésére. /Más szerzők az alkalmazás ezen területeit már a kvantitatív szemantikához sorolják./

c/ A tartalom termelői szerinti felhasználási irányok

- A kommunikátorok szándékainak és más jellemzőinek tisztázása

Az üzenet tartalmából vonnak le következtetéseket a forrás szándékaira. Berelson saját vizsgálataiból említi /Berelson és de Grazia, 1947/, hogy a II. világháború alatt a berlini és a római rádió adásainak vizsgálatából próbáltak következtetéseket levonni a német és az olasz propagandaminiszter együttműködésére. Berelson hiányolja a tartalom és a kommunikátor viszonyát feltáró tanulmányokat, a tartalomelemzéssel nyert következtetések ellenőrzését.

- Egyének és csoportok pszichológiai állapotának meghatározása

E csoportba sorolja Berelson a személyes dokumentumok elemzését. A tartalomelemzés felhasználási irányok szerinti csoportokba sorolásának relatív voltát mutatja az a tény, hogy itt nyer említést a Rorschach és Tematic Apperception Teszt /általában a projectív tesztek/ segítségével végzett vizsgálati anyagok elemzése, amely nem más, adott esetben, mint a pszichológiai kutatási tevékenységet segítő technika.

- A propaganda létezésének felderítése

Az ide sorolható vizsgálatok lényege: egy adott üzenet

tartalmának "egy világosan meghatározható propaganda szellemében fogant más tartalommal, vagy néha nyíltan megfogalmazott standardokkal való összehasonlítása, a propaganda leleplezése" céljából. E területen legjelentősebbnek Lasswell II. világháború alatt végzett vizsgálatait és az azt követően kidolgozott elemzési eljárásait tartják. Ezek fényt derítenek például a vizsgált üzenetek közötti megfelelésre, az üzenetekben lévő állítások kedvező vagy kedvezőtlen értelmezésére, rejtett források alkalmazására stb.

- Berelson e csoportba sorolja a politikai és katonai értesülések szerzése céljából alkalmazott tartalomelemzéseket.

d/ A tartalom közönsége

- Az egyes népesség-csoportok magatartásának, érdeklődésének és értékeinek /"kulturális szerkezetének"/ kifejezése

Közvetett eljárás, mely egy adott népességcsoport számára létrehozott üzenet iránt, adott időszakban megnyilvánuló figyelem alapján von le következtetéseket az érdeklődés, értékek alakulásáról. Az ilyen elemzéseknél feltételezik, hogy az üzenet azokat az értékeket, igényeket fejezi ki, melyek meghatározója az a közönség, akiről a következtetéseket akarják levonni.

e/ A tartalom hatását vizsgálja a legtöbb, kommunikációs eszközök által nyújtott közlemény tartalomelemzése. Az elemzés tárgya lehet a közleményekben megjelenő politikai szimbólumok; a témák tárgyi megoszlása; az adott közlemény irányultsága /elismerő, semleges vagy helytelenítő/.

- A kommunikációk viselkedésbeli és magatartásbeli hatása

Berelson az ide sorolható hatás-vizsgálatoknak három fajtáját különbözteti meg: az olyan üzenetek vizsgálata, amelyek



már maguk is egy megelőző kommunikáció eredményei, például Herma, Kris és Shor /1943/ vizsgálata Freud álom-elméletének elfogadásáról, illetve elvetéséről pszichológiai tankönyvek alapján; második a közlemény tartalmi jellemzőinek statisztikai egybevetése a közönség reakcióival; a hatás okainak vizsgálata olyan esetekben, amikor arra nem történik konkrét utalás.

### 2.32 A tartalomelemzés technikája

A tartalomelemzés bemutatásának végére hagytuk annak a "módszeres és objektív eljárásnak" a leírását, mellyel az egyes közlemények rejtett tartalmainak nyomába eredhetünk. Itt szeretnénk egyben a jelen vizsgálatban alkalmazott eljárást is bemutatni.

A tartalomelemzési folyamat mintaválasztást követő, második lépése az elemzési mérési eljáráshoz szükséges kategóriák és az e kategóriákba besorolásra kerülő egységek kialakítása, meghatározása. Az elméleti problémáknak, a vizsgálat céljának megfelelő kategóriarendszer és félreérthetetlenül definiált elemzési egységek nélkül nem kezdhető meg a kódolás folyamata. A kategóriarendszer fontosságát azért hangsúlyozzák a kutatók, mert "ebben testesülnek meg a kutató előzetes hipotézisei, elméletei - és ezáltal válik lehetővé az egyes kategóriák által képviselt változók gyakoriságának és intenzitásának mérése. A kutató általában nem egy-egy kategória megjelenésére, hanem rendszerint a különböző kategóriák egymáshoz való viszonyára kíváncsi, sőt arra, hogy az a különböző szövegekben hogyan jelentkeznek."

/Manchin, 1970., 38./

Manchin felhívja a figyelmet a kategóriarendszer kialakítá-

sának egymástól élesen el nem választható, kettős, deduktív és induktív folyamatára; azaz az elméleti hipotézisnek megfelelő és a vizsgálándó anyag jellemzőihez kötődő kategóriák kialakításának folyamatára.

Paul F. Lazarsfeld és Morris Rosenberg /1955/ nemcsak a kategóriarendszer, hanem általában véve minden osztályozási rendszerrel szemben támasztható alapvető követelménynek tartják a következőket: tagoltság; logikai helyesség; a helyzet struktúrájához való illeszkedés; a válaszoló vonatkozási kereteihez való illeszkedés. Mivel napjainkban már nem pusztán a szöveg tartalmi jellemzőinek leírása céljából alkalmazzák a tartalom-elemzés módszerét, hanem a kapott eredmények alapján bizonyos következtetések levonására is törekszik a kutató, ezért alapvető követelmény, hogy a kategóriák önmagukban is és összefüggésükben is megfeleljenek a vizsgálándó fogalmi-elméleti keretnek /Ph.Stone és mtsai, 1966/.

Berelson a kialakítható kategóriák két nagy csoportját különbözteti meg aszerint, hogy az adott szöveg elemzése során annak tárgyára, tehát, hogy mit mond, vagy a megfogalmazás módjára, hogyanjára vagyunk kíváncsiak. A "mit mond" kategóriák lehetséges változatai a következők:

Tárgy - akkor alkalmazzák, amikor annak eldöntése a cél, hogy az egyes témák milyen arányban szerepelnek, milyen mértékben hangsúlyozottak a vizsgálni kívánt közleményben, elsősorban irányultság vizsgálatoknál használatos; Irányultság - orientációnak vagy jellegnek is nevezik, a kommunikációban szereplő állásfoglalásra utal /mellette, ellene vagy semleges/; Mérce - a tartalmak irányultsági fokának eldöntésére szolgál, gyakran

használják az erősség-gyengeség, illetve az erkölcsösség-erkölcs-telenség viszonylatot; Értékek - célok, vagy igények kategóriának is nevezik, kialakításuknál nagyon fontos a vizsgálandó tartalomhoz való illeszkedés; Módszerek - a célok eléréséhez felhasznált módszerek elemzésére alkalmas; személyek, intézmények Jellemző vonások szerinti kategorizálása, más néven képességek, vagy szubjektív állapot; a Színész - a cselekmény kezdeményezőjének, a központi helyet elfoglalók megállapítására; a Tekintély és Eredet a kommunikáció forrására vonatkozó; a Célpont pedig az üzenet címzettjeire vonatkozó kategóriákat tartalmazhatja.

A "hogyan mondja" kategóriák vizsgálhatják a Kommunikáció formáját vagy típusát, irodalmi szövegek feldolgozásánál például: fikatív, nem fikatív szövegek megkülönböztetése; a Kijelentés formája - a szöveg nyelvtani megszerkesztettségét veszi alapul. Lasswell e kategória hármas felosztását alkalmazza: tény-megállapítások, elsőbbségi kijelentések, azonosítási kijelentések; az Intenzitás kategóriái a kommunikáció hordozta tartalom érzelmi telítettségének, erősségének mérésére szolgálnak; az Eszközök kategóriái a vizsgálat tárgyától függően feltérképezhetik a propagandában használatos fogásokat, vagy éppen a kommunikátor által használt érvek jellemző típusait.

A kategóriák jellegzetességeinek áttekintése után nézzünk egy konkrét példát: Prothro /1956/ amerikai elnöki székfoglalók összehasonlításánál a következő kategóriákat használta: állami támogatás; gazdasági hatékonyság; örvendetes tények; béke; törvényesség; együttműködés helyi szervekkel; kormánybeavatkozás; haladás; osztály; gazdasági egység; optimizmus; nehézségek; párt; a nemzet ereje. /1; 44-45./

Vizsgálatunknál, az elemzésbe bevont pályaművek feldolgozásakor, nem azok teljes terjedelmére; esetenként tehát a jövő iskolájának vagy köznevelési rendszerének felvázolt minden momentumára voltunk kíváncsiak, hanem a pedagógusok jelenben és jövőben elfoglalt helyzete, feladatai, tevékenysége érdekelt bennünket. Ezért szükség volt azoknak a szövegrészeknek a kiválasztására az egyes pályaművekből, melyek ezzel foglalkoznak.

A kategóriarendszer kialakításánál un. tárgy kategóriákat állítottunk fel a pedagógus téma megjelenésének vizsgálatára. Abból a feltételezésből kiindulva, hogy a pedagógusok jelenre vagy jövőre orientált szemléletére fényt deríthet, hogy a pedagógus téma említése kapcsán a jelen megoldatlan helyzetére, megoldásra váró feladataira, vagy pedig a köznevelési rendszer változásaival szoros összefüggésben a változásokra helyezik a hangsúlyt, alakítottuk ki kategóriáinkat.

A jelenre orientált szemléletet olyan kategóriák felállításával kíséreltük meg felderíteni, melyek magukba sűritik a pedagógusoknak társadalmunkban, a jelen köznevelési rendszerében elfoglalt helyéről, szerepéről kialakítható véleményeket; értelmezik munkájuk társadalmi és oktatásügyi kereteit, feltételeit; a pályára való felkészítést; azokat a pedagóguspályán jelentkező ellentmondásokat, megoldásra váró kérdéseket, melyek napjainkban is újból és újból nekilendülő viták forrását képezik, s megváltoztatásukra már az eddigiekben is sok javaslat született részben a közvélemény oldaláról, részben az oktatásügyi szakemberek jobbitó, reformáló törekvéseiben.

A jövőre orientált szemlélet tükröződését követtük nyomon azon kategóriákkal, melyek a másik lehetséges megközelítési mód:

a köznevelési rendszer várható változási irányainak, s ezen változásoknak a pedagóguspályára vonatkozó következményeinek, hatásának megfogalmazási keretét szolgálnak.

A megközelítés első formáját tartalmazza az I/A - I/B - I/C kategóriaegyüttes, aszerint, hogy a pálya egészére vonatkozó megállapításokkal, a pedagógus iskolán belüli munkakörülményeinek vizsgálatával vagy a pedagógusképzés, továbbképzés kérdésköreivel van-e dolgunk. Az egyes témakörökön belül alkategóriákba sorolással azonosítottuk a vizsgált problémákat.

A második megközelítési mód lehetséges irányait tartalmazza a II/A - II/B - II/C kategóriaegyüttes, aszerint, hogy az elképzelések az oktató-nevelő folyamat fokozott társadalmiasításának, az oktató-nevelő munka feladatainak egy jelenlegitől eltérő munkamegosztás segítségével való megoldásának, vagy a pedagógusok változó feladatainak irányába mutatnak-e. Az egyes kérdéskörökön belüli pontosítás itt is alkategóriák segítségével történik.

Az elemzéshez megalkotott kategóriarendszer tehát, az oktató-nevelő munka, a pedagógus pálya és a köznevelési rendszer közötti összefüggés hagyományos és jövőre orientált szemléletű megközelítésének feltérképezésére szolgált. Az elemzésre került nagyobb szövegösszefüggések kijelölésekor azonban világossá vált, hogy szükséges egy addig figyelembe nem vett, de az egyes pályázatokban jelentős arányban szereplő "iskolaépület-téma" pótlólagos beépítése az elemzési szempontok közé. Éltünk tehát a kategóriák menetközbeni feljavításának, illetve kiegészítésének eszközével. Részben az utólagos felvétel, részben e kategóriaegyüttesnek az előzőek tartalmához való közvetett viszonya

miatt, az értelmezés során kitérünk az eredményeknek az új kategóriákkal történő együttes és a nélküli bemutatására is.

A kódolás folyamatában a kialakított kategóriákba történik a meghatározott tartalmi egységek besorolása. A tartalmi egységek között megkülönböztetik a tágabb szövegösszefüggést /szövegkörnyezetet/ és a legkisebb tartalmi egységet, melyben a vizsgált vonatkozás megjelenik. Az egységet előre definiálni kell. Szöveges anyagok esetében Berelson a következő lehetséges egységeket különíti el egymástól: szó, téma, jellem, tétel, tér és időegység.

Az elemzés egységeit a témában állapítottuk meg. A téma egy adott tárgyról történő kijelentés, vagy állítás. Ez a kijelentés lehet egy egész mondat, egy kifejezés, esetleg csak egyetlen szó.

Nézzünk néhány példát az elemzési egységként használt témák elkülönítésére és a kategóriákba történő besorolásra:

"A párhuzamos osztályok tanárai együttműködnek." - ez a mondat egy kijelentést tartalmaz, ezért egy elemzési egységként kezeltük. Részben a szövegkörnyezetből, részben az állítás tartalmából kiderül, hogy a változásokkal kapcsolatos tendenciára utal, ezért a II/B kategóriaegyüttesén belül /Az iskolán belüli feladatok megosztása/ a 7. alkategóriába tartozik, mely az új szervezeti formák tanári munkában jelentkező következményeit jelöli, itt az újfajta tanári csoportok kialakulása irányában.

"Az iskolai munkát nálunk a rendtartás, a tanmenet és a tanrend szentháromsága szabályozza." - Ez a mondat három elemzési egységet, esetünkben témát tartalmaz, mert benne három kijelentés különíthető el egymástól:

Az iskolai munkát a rendtartás szabályozza.

Az iskolai munkát a tanmenet szabályozza.

Az iskolai munkát a tanrend szabályozza.

Ezek a témák a pedagógusok iskolai köttötségeit felölelő I/B Pedagógus az iskolában kategórián belül az 5. Tantervi köttötségek, 6. Tanügyi előírások alkategóriájába kerültek.

"A jövő iskolájában jól megfizetik a pedagógusokat." - Ez a mondat egy kijelentést tartalmaz, tehát egy elemzési egység. Bár a mondat megfogalmazása szerint a jövőre utal, értelmezésünkben a jelenlegi pedagógushelyzet egyik megoldatlan kérdésére hívja fel a figyelmet, így az I/A kategóriacsoporton belül az 1. "A pedagógusok anyagi helyzete, fizetésük" alkategóriába soroltuk.

A kódolást követte a kapott adatok elemzése, feldolgozása. A rendezés és csoportosítás során megszámoztuk az egyes kategóriákban előforduló témákat, vizsgáltuk ezek százalékos megoszlását, rangsort állítottunk fel. A különböző kategóriákban előforduló témák foglalkozási csoportok szerinti megoszlásának vizsgálatánál elvégeztük a chi-négyzet próbát.

A tartalomelemzés segítségével nemcsak arra kaphatunk választ, hogy a vizsgált közleményben milyen az egyes témák előfordulási aránya, hanem a különböző kategóriákban szereplő témák egymáshoz való viszonya is segítségünkre lehet következtetéseink megfogalmazásakor, ennek érdekében a témák együttes előfordulását korreláció számítással vizsgáltuk.

A tartalomelemzés módszerét alkalmazó vizsgálatok záró lépése a következtetések levonása. A következtetések fajtái a vizsgálat jellegétől függően eltérnek egymástól. Az ismertebb

következtetések a következők: irányultsági összehasonlítás, amikor két időegység alatti kommunikáció összehasonlító vizsgálatát végzik el; tartalmon belüli összehasonlítás, amely ugyanazon tartalmi egység jellemzőinek, részeinek egybevetésén alapul; különböző tartalomegységek összehasonlítása, mely a különböző tartalmak azonos kategóriarendszerbe sorolását jelenti; és végül a standarddal való egybevetés. A tartalomelemzés módszerének alkalmazása kapcsán a kutatók kettős hibaforrási lehetőségre hívják fel a figyelmet: a technikai rész pontatlan lebonyolítása és a kapott számadatok alapján levont téves következtetések egyaránt hibalehetőséget rejtenek magukban.

Vizsgálatunk a tartalomelemzésnek abba a csoportjába sorolható, mely a különböző pályaművekből vett tartalomegységeknek, azonos kategóriacsoportokba sorolása alapján elemzi a tartalmat, és következtetéseit az üzenet forrásával kapcsolatban fogalmazza meg; azaz a pályaművek szerzőinek a köznevelési rendszer pedagógusokat érintő változásairól vallott elképzelései alapján, szeretnénk következtetni a pedagógusok és a tágabb közvélemény felkészültségére e változásokkal kapcsolatban.



### 3 A TÁVLATI FEJLESZTÉS TÁRSADALMI VISSZHANGJA

#### Kutatási eredmények

A jövő magyar köznevelési rendszeréről különbözőképpen vélekednek az egyes pályázók. Mindenki tudása, ismeretei, mindennapi tapasztalatai alapján fogalmazza meg elképzeléseit. A pályázatok hangvételét befolyásolja természetesen, írójának temperamentuma, a megírást és beküldést elsősorban motiváló döntő tényező: újságírói vagy éppen szépirói törekvések, az önmaguk előtt való tisztázás szándéka, vagy a tapasztalatok átadásának belső kényszere.

Kétségtelen, hogy szerepet játszhat egy-egy ilyen pályázat megírásában a személyes sérelem, sőt a személyiség /félremagyzózt, vagy valódi meg nem értésből fakadó/ torzulása is, mely ily módon keres magának utat a nyilvánosságához. Számunkra azonban ez is napjaink pedagógusairól valló fontos adat. Egy dologhoz azonban nem férhet kétség - a pályaműveket olvasván - íróiknak az iskolával és a felnővekvő nemzedékkel szembeni elkötelezettségéhez, mélységes felelősségérzetéhez.

Nem állt szándékunkban sem a pályaművek irodalmi minőségének, sem a bennük foglalt köznevelés-tervezési koncepciók megítélése, különösen nem felülbírálata. Ezt a pályázat kiírói, elbírálóí már elvégezték.

Az első két nagy kategóriaegyüttesben előforduló témák alapján megállapítható, hogy a pályázók inkább fordítják figyelmüket a köznevelési rendszer pedagóguspályát is módosító változásaira

/a témák 70,74 %-a/, mint a pálya jelenlegi megoldatlan kérdéseire /a témák 29,26 %-a/.

Ez a megállapítás azzal a megszorítással érvényes, hogy míg a pályázók a jelenlegi helyzet ellentmondásainak feloldását a továbblépés feltételeként értékelik, addig az általuk is igényelt változások "pályamódosító" következményeit sokkal kevésbé tudatosítják.

4. sz. táblázat

Kategóriaegyüttesek rangsora a témák előfordulásának %-ában

/n=7160/

A kategória sorszáma	A kategória megnevezése	Az előforduló témák %-ban
II/C	A pedagógus személyével kapcsolatban igényelt változások	37,16
II/B	Az iskolán belüli feladatok megosztása	19,54
I/B	Pedagógus az iskolában	15,28
II/A	Az oktató-nevelő munka társadalmiasítása	14,04
I/A	A pedagóguspálya	8,14
I/C	Pedagógusképzés	5,84
Összesen		100,00

A vélemények foglalkozási csoportok szerinti megoszlásának vizsgálatánál elvégeztük a  $\chi^2$  próbát, melynek eredményeként azt kaptuk, hogy a felállított kategóriákban előforduló témák az

egyes foglalkozási csoportok szerint egymástól szignifikánsan eltérnek. 0,05 valószínűségi szint esetén a táblázatban szereplő 21,026-nál magasabb eredményt kapunk. /Szabadságfok 12, mivel a próbát a később elemzésre kerülő III. nagy kategóriaegyüttesre is elvégeztük./

A vélemények foglalkozáscsoportok szerinti megoszlása egy-egy figyelemreméltó ponton módosítja az eredeti rangsort. A pedagógusokat jobban foglalkoztatja jelenlegi iskolai munkafeltételeik megváltoztatása, mint egy jövőben várható munkamegosztás kérdései, sokkal kisebb hangsúlyt helyeznek mind erre, mind az oktató-nevelő munka társadalmiasításának lehetőségeire, mint a másik két foglalkozási csoport pályázói. A tanügyigazgatásban dolgozókat inkább érdekli a köznevelési rendszer társadalom felé való nyitásának kérdése, mint a pedagógusok iskolai munkakörülményeinek megváltoztatása és a jelenlegi pedagóguspálya általános helyzeténél is jobban foglalkoztatja őket a pedagógusképzés és továbbképzés rendszerének megváltoztatása. A nem pedagóguspályán dolgozó pályázóknál szintén előbbre kerül a különböző intézmények, szervezetek és csoportok bevonásának vizsgálata és ők kötődnek legkevésbé a jelenlegi helyzet bármely vonatkozásához. A pedagógusok pályázatától a tanügyigazgatásiakén keresztül a nem pedagógusként dolgozók pályázata felé haladva fokozatosan csökken a jelenre orientált szemléletet tükröző témák aránya: 35,43 % - 26,12 % - 17,88 %. A jelenlegi köznevelési rendszeren kívül állók képesek leginkább a változások várható irányainak számbavételére. Figyelemre méltó és figyelmeztető azonban, hogy a köznevelési rendszer változásaiban mindhárom foglalkozási csoport a pedagógusokat értékeli döntő elemként,

közel azonos hangsúllyal, de a nem pedagóguspályán dolgozók a legnagyobb arányban.

5. sz. táblázat

Kategóriaegyüttesek rangsora a foglalkozási csoportok szerinti

%-os megoszlásban /n=7160/

A kategória megnevezése	Az egyes foglalkozási csoportoknál előforduló témák %-ban Pedagógus Tanügyigazgatás Egyéb		
A pedagógus személyével kapcsolatban igényelt változások	37,62	32,33	39,35
Az iskolán belüli feladatok megosztása	<u>16,11</u>	23,75	24,25
Pedagógus az iskolában	<u>18,44</u>	<u>16,90</u>	<u>7,34</u>
Az oktató-nevelő munka társadalmiasítása	10,84	<u>17,80</u>	<u>18,52</u>
A pedagóguspálya	10,82	<u>3,26</u>	5,51
Pedagógusképzés	6,17	<u>5,96</u>	5,03
Összesen	100,00	100,00	100,00

### 3.1 A pedagóguspálya helyzete

A pályázatokban érvényesülő általános tendencia után nézzük meg, hogyan vélekednek az egyes kérdéskörökről a pályázók. Az előzőekben már láttuk, hogy a pályázatok témáinak majdnem három-negyed része a jövő járható útjait kutatja és csak kisebb része kötődik a jelenlegi helyzet vizsgálatához.

Bár hangsúlyozzuk, hogy kérdésekre vártunk választ, és nem kialakított hipotézisre a megerősítést, be kell vallanunk, hogy a kérdésfeltevés mélyén ott lappangott a pesszimizmus. Azt gondoltuk, hogy a jelenlegi helyzet: az oktatásügy problémafeltáró szakaszának vége, a tervezések beindulása a pedagógusok figyelmét inkább fordítja adott helyzetük, mint a jövő kérdései felé.

Egyik tünete ez a pesszimizmus a pedagógusokkal szemben nyíltan és burkoltan, a legkülönbözőbb területeken megnyilvánuló bizalmatlanságnak. Annak a bizalmatlanságnak, amit a pedagógusok rossz közérzetük egyik alkotóelemének, megbecsülésük hiányát jelző tünetnek tartanak. A pedagóguspálya jelenlegi társadalmi helyzetének megítélésében ez a legfájóbb pont. A pedagóguspálya egészét érintő kérdések közül legnagyobb arányban a pedagógusok erkölcsi megbecsültségének kérdése szerepel. Kétszer akkora teret szentelnek e problémának, mint a fizetések alacsony voltának. Míg ez utóbbi a kategórián belüli témák 15,95 %-át, az előbbi a témák 36,36 %-át érinti. /6. sz. táblázat a mellékletben./ A pályázatok 1976 első negyedében születtek, tehát a bérrendezésről hozott intézkedésektől elég távol, mégis az anyagi megbecsültség kérdésének tulajdonítanak kisebb fontosságot.

Erkölcsei megbecsültségük hiányaként értékelik az oktató-nevelő munkához való hozzáértésük megkérdőjelezését a szülők, a tágabb közvélemény és oktatásügyi szakemberek részéről egyaránt. Ugy érzik, nem veszik komolyan őket. Munkájuk gyakran szolgál, érdemtelenül támadások és buta tréfák céltáblájául.

A pályázatok visszatérő kifejezése az elégedetlenség és a rossz közérzet. Mivel az ember mindig valamivel elégedetlen, valami /egy vagy több dolog/ miatt rossz a közérzete, a kategóriába sorolásnál ezeket az okokat tartottuk szem előtt. Az okok egy része a pálya erkölcsi megbecsültségének kérdéseire vezetett, más részük a tanügyi előírások és a tantervek által szűkre szabott cselekvési lehetőségek irányába mutatott.

Az egész pályát érintő kérdések közül csak harmadsorban említik a fizetéskiegészítés szükségességéből fakadó másodállás vállalásokat és a pálya elnőiesedését. Néhány pályázó megjegyzi, hogy a pályán dolgozó nők magas arányát nem tartja lényegi kérdésnek. A másodállást két szempontból bírálják: a pedagógusfizetések rákényszerítik a pedagógusokat, hogy különmunkákat vállaljanak, ugyanakkor a túlfeszített munkatempó, a pihenés hiánya növeli a túlterhelés érzetét és akadályozza a jobb munkavégzést.

A legkevesebb figyelmet a pálya elhagyásának, a létszámhiánynak, a képesítés nélkül foglalkoztatottak kérdésének és az iskolák közötti különbségek oktató-nevelő munkát befolyásoló hatásának szentelnek. Ez utóbbi kérdéssel a tanügyigazgatásban és a nem pedagóguspályán dolgozók nem is foglalkoznak.

### 3.2 A pedagógus iskolai munkakörülményei

Az érdeklődés középpontjában az iskolavezetés stílusa és az igazgató személye áll. A pedagógus pályázók 43,59 %-a, a tanügyigazgatásiak 70 %-a foglalkozik a kérdéssel és csak a nem pedagógus pályán dolgozóknál szorul hátrább e kérdés vizsgálata, közülük 16,13 % foglalkozik vele, ugyanannyian, mint a tantestületi légkör, a tanterv, tananyag, tankönyv pedagógus munkájában betöltött szerepét vizsgálók. /7. sz. táblázat a mellékletben./

Az igazgató személyével és az iskolavezetés stílusával kapcsolatban megfogalmazódó vélemények az adott kategórián belül a témák 30,81 %-át ölelik fel. Az igazgatók személyével, végzettségével, munkájával kapcsolatban döntőnek tartják a pályázók, hogy az igazgatók a legképzettebb pedagógusok közül kerüljenek ki, lehetőleg tudományos fokozattal, több éves gyakorlattal rendelkezzenek és külön igazgatóképző intézetekben készítsék fel őket a várható feladatokra.

Az igazgatónak az adott iskola feladataival kapcsolatban legyen egyéni koncepciója, állásfoglalásait határozottság jellemezze. Feladata az iskolai munka tervezése, szervezése, ellenőrzése és értékelése. Az igazgató ne legyen egyeduralkodó, hanem egyenrangú kollegák vezetője. A jövő iskolájában megszűnik a pedagógusoknak az igazgató szeszélyeitől függő kiszolgáltatottsága. Az igazgató és az iskolai vezetés elsőrendű feladatai közé tartozik a jó munkahelyi légkör biztosítása, a végzett munka igazságos elbírálása.

Az igazgató és az iskolavezetés támogatója, segítője minden,

pedagógusok által kezdeményezett ujitó törekvésnek. Az igazgató kapjon lehetőséget tantestülete tagjainak kiválogatására, lehetőség szerint neki és a többi vezetőnek is legyen saját osztálya.

Az iskolai munkakörülmények másik fontos tényezőjének a megfelelő tantestületi légkör kialakítását ítélik a pályázók. Az adott kategórián belül a témák 18,92 %-a foglalkozik ezzel a kérdéssel.

A pályázók véleménye szerint az ideális tantestület jellemzője, hogy tagjai egymást ismerő, egymás törekvéseit támogató baráti közösséget alkotnak, egyöntetű, együttes cselekvésre, egységes oktatási, nevelési eljárások alkalmazására képesek. Az eredményesen végzett oktató-nevelő munka záloga a tantestületi harmónia. A pedagógusok közötti szakmai irigység megszűnik, az új utakat, módszereket keresőket a kollégák nem kiközösítik, hanem segítik, támogatják.

Az eddigiekből is látható, hogy a pedagógus iskolai munkakörülményeinek vizsgálatánál a személyi, az emberi tényezőkre tevődik a hangsúly, az alá- s fölérendeltségi viszonyokat felváltó, a pedagógiai munka jellegéből fakadó mellérendeltségi viszonyokra, a számtalan emberi tényező függvényében kiteljesedő munkahelyi demokráciára.

Elsődlegesen az emberi kapcsolatok megváltozását tartják fontosnak s csak másodsorban a pedagógusok munkáját szabályozó előírások, ellátandó feladatok, valamint a ráfordításukra szükséges munkaidő mennyiségének megváltozását.

A legtöbben az osztályozás ellen szállnak síkra. Nem az értékelést, mint pedagógiailag szükséges módszert, hanem az osztályzatok meglétét, vagy hiányát, mint a tanári munkavégzés fok-



mérőjét és az osztály-, tantárgyi átlagot mint a tanári tevékenység színvonalát jelző mérce gyakorlatát bírálják.

Ugy érzik, hogy amíg az osztályzatok fogják reprezentálni az oktatói tevékenység színvonalát, nevelési kérdésekkel nem sokat fognak törődni a tanárok. Az értékelési módszer megváltoztatására tett javaslat: a tanulót tanító tanárok megfigyeléseinek évenkénti, írásos összegzése.

A szakfelügyelet szerepét a következőkben jelölik meg: szaktanácsadói feladatokat lásson el, készítsen javaslatokat az iskolavezetés számára az új módszerek alkalmazási lehetőségeiről és az üzemszervezők mintájára foglalkozzon a pedagógiai munkaszervezés elvi és gyakorlati kérdéseivel.

A szakfelügyelők egyben a szakmai továbbképzés feladatainak egy részét is magukra vállalják, amikor beszámolókat tartanak a tantestületnek látogatásaik tapasztalatairól és az új, alkalmazásra javasolt módszerekről.

Amikor a tantervi kööttségeket, a módszertani eljárásokat guzsbakötő előírásokat, a tanórán kívüli feladatok parttalanságát ostorozzák, nem ezek teljes megszüntetését, a pedagógusoknak mindezekről való megszabadítását igénylik, hanem az ésszerűséget, saját tapasztalataik figyelembevételét és felhasználását, a személyiségüknek, képességeiknek és végzettségüknek megfelelő tevékenységi formák kialakítását.

A pedagógusok számára annak elismerését követelik, hogy az oktatás, nevelés tevékenységi és módszerbeli körének meghatározásakor döntő legyen a véleményük. Egyfelől képzettségük, másfelől adott helyismeretük, a helyi problémákra, megoldandó feladatokra való rálátásuk miatt.

Igénylik a változatos módszertani eljárásokat javasoló tanári kézikönyvek kiadását, melyből saját belátásuk szerint válogathatnak a pedagógusok.

Igénylik, hogy a pedagógus döntésétől függjön a tantervi követelmények tartalmi és időbeli teljesítése, feldolgozásához pedig az általa leghatékonyabbnak ítélt módszert alkalmazhassa.

A munkaköri kötelezettségek parttalanságának emlegetése kiegészül a tanár számára is igényelt társadalmi munka kérdéseivel. Olyan társadalmi munkát szeretnének, amit a pedagógus maga választott s képességei szerint a legeredményesebben tud teljesíteni. Ilyen formában sürgetik a pedagógus tevékenységének az adott lakóhelyi környezetbe való beépülését.

Ugy vélik, hogy a jövő iskolájában az iskolák és ezzel a pedagógusok jelentési kötelezettsége minden területen csökkenni fog, de elsősorban a helyi tanügyi vezetés csökkenti a jelentések kérését, mert a pedagógusok munkáját nem ezekből, hanem személyes tapasztalatok alapján fogják megismerni.

Az adott témakörön belül a legkisebb figyelmet a pedagógusok munkaideje, kötelező óraszám és az egy pedagógusra jutó tanulólétszám kérdéseinek szentelik. A kategórián belül szereplő témák 4,57 %-a, illetve 2,10 %-a vonatkozik e kérdésekre. Az ezzel kapcsolatban elhangzó javaslatok 14-16 órában állapítják meg a kötelező órák számát, mely a tanítási napokon kiegészülne a szakköri tevékenységben való részvétellel, heti egy nap maradna a felkészülésekre és heti egy nap az önképzésre.

Amikor a pályázók hangot adnak annak a véleményüknek, hogy a pedagógusokat elsősorban a központtól a helyi, tanácsi hatóságokig, fölöttes szervekig terjedő, a tekintélyelven alapuló

előírások megkérdőjelezhetetlensége sérti; amikor olyan tantervi elképzeléseket vetnek papírra, mely törzsanyagot és alternatívát tartalmaz és biztosítja a tanár számára a tartalom és a módszerek terén a választás jogát, lényegében a tanári szabadság, az alkotó pedagógiai munkavégzés általuk legfontosabbnak ítélt feltételeit fogalmazzák meg.

### 3.3 A pedagógusképzés és továbbképzés

E kérdéskörön belül a legtöbbet vitatott a pedagógusképzés tartalma, a szakmai és pedagógiai felkészítés minősége és aránya. Mindhárom foglalkozási csoport tagjai közül legtöbben; a tanügy-igazgatási dolgozók 60 %-a, a pedagógusok és a nem pedagógus munkakörben dolgozók 41,03 %-a, illetve 41,94 %-a ezzel kapcsolatban fejt ki véleményét. A kategóriában szereplő témák nagyobb része itt található: 53,59 %.

A pályázók a jelenlegi pedagógusképzés legnagyobb hibájának azt tartják - elsősorban az egyetemi szintű tanárképzésre koncentrálva -, hogy se nem tudós, se nem pedagógus diplomásokat bocsát ki. Nem alakítja ki a hallgatókban a nevelői munka végzéséhez elengedhetetlenül szükséges, pedagógiai, pszichológiai alapokon nyugvó tudatosságot.

A pedagógusképzés feladatának tartják a hivatástudat kialakítását, az önképzés igényének felkeltését, az új oktatási berendezések kezelésének elsajátíttatását és mindenekelőtt alapos pszichológiai felkészítést.

A javaslatok között szerepel az egyszakos tanárképzés kialakítása, a fennmaradó időben a pedagógiai, pszichológiai tárgyak körének; mennyiségének és elsajátítandó mélységének bővítésével. Szükségnek tartják továbbá, a tanítási gyakorlat arányának növelését.

Érdekes megfigyelni, hogy a pályázók a pedagógusképzés tartalmáról megfogalmazott kritikájukban meg sem kísérlik a lehetséges képzési irányok összekapcsolását az iskolai tevékenységi és szervezeti formák változása következtében előálló új helyzettel;

tehát nem beszélnek a különböző tevékenységekre felkészítő más-fajta szakosításról, vagy tanári fokozatokról. Összesen két pályázó tesz erről említést. Ez - úgy véljük - alátámasztja vizsgálódásunk megközelítési módjának arra a feltevésre épülését, hogy a pedagógusképzés kérdéseinek vizsgálata is a jelenre orientált szemléletet tükrözi.

Míg a pályázók a változásokat elsősorban a pedagógus személyének függvényében tekintik, addig e változásokra a pedagógusokat, elvileg a legalkalmasabb módon, felkészítő rendszerek kapják a legkisebb figyelmet, a velük kapcsolatos kategória témái az utolsó helyet foglalják el, s csak a tanügyigazgatásban dolgozók szentelnek a kérdés vizsgálatának a többiekénél némileg nagyobb figyelmet. A várható változásokat nem kapcsolják egybe a pedagógusképzés, továbbképzés rendszerével.

A továbbképzés két - egyéni és szervezett - formája közül a pályázók nagy szerepet szánnak a pedagógusok önképzésének. Az új szakirodalom tanulmányozásán túl ezt a célt szolgálhatják az óralátogatások; az adott iskolában dolgozó kollégák és a gyakorló iskolák óráinak megtekintése, a tapasztalatok megvitatása. Szükségesnek tartják, hogy a pedagógiai sajtó írásai, a rádió és a televízió adásai az eddigiekénél is hatékonyabban szolgálják a pedagógusok önképzésének ügyét.

A szervezett formában történő új ismeretek szerzését öt évenként tartják szükségesnek, minden pedagógusra kiterjedően. Igénylik a pedagógusok számára pedagógiai kutatások végzését, a lehetőségek biztosításán túl, ennek továbbképzésként való elismerését.

A pedagógusképző intézmények felvételi rendszere kevésbé

köti le a pályázók érdeklődését, a kategórián belüli témák 15,31 %-a foglalkozik ezzel a kérdéssel. Olyan felvételi rendszer kiépítését sürgetik, mely képes a rátermettség megállapítására és figyelembe veszi a pedagóguspályához szükséges fizikai állóképesség meglétét, vagy hiányát.

A felvételi és kibocsátási keretszámokról felvett alkategóriáink lényegében "nem élt", egyetlen pályázó tett róla említést.

### 3.4 Társadalmi részvétel az oktató-nevelő munkában

Az oktató-nevelő munka feladatainak megoldásába bevonható különböző társadalmi szervezetek, intézmények és csoportok körét más és más irányban tartják szükségesnek az egyes foglalkozási csoportok tagjai. A pedagógusok közül a legtöbben, 38,46 % a munkahelyekkel kiépítendő kapcsolatokkal foglalkoznak, a tanügyigazgatásban dolgozók 80 %-a a család, a szülők bevonásának lehetőségeivel foglalkozik, míg a nem pedagóguspályán dolgozók közül a legtöbben, 29,03 % a művelődési házakkal kiépítendő kapcsolat lehetőségeit kutatják. Az e kategóriában előforduló témák közül a művelődési otthonokkal foglalkozó alkategória a témák 27,36 %-át, a munkahelyek és az ott dolgozók részvételét vizsgáló alkategória a témák 26,86 %-át, míg a családok, szülők szerepét kutató alkategória a témák 18,41 %-át tartalmazza.

Az egyes pályázatokban a művelődési otthonokkal, illetve a közművelődési hálózattal kiépítendő kapcsolat különböző fokozatai jelennek meg. Vannak, akik a népművelők tevékenységének beépülésére látnak lehetőséget: az iskolában szerveződő szakköri és klubtevékenység vezetésével, vagy a művelődési otthonokban olyan programok összeállításával, melyek a tananyag egyes kérdésköreihez kapcsolódnak, azt mélyítik el, vagy egészítik ki játékos ismeretszerzés és kulturális rendezvények formájában.

Más javaslatok az iskolák és a művelődési házak felszerelésének közös beszerzését, kihasználását javasolják, a gazdaságosság érdekében.

A harmadik fokozatot túlrövizik azok a pályázatok, melyekben

az iskola és a művelődési otthon közös igazgatásu intézménnyé olvad össze, feladatát az adott lakóhely életének szervezésében jelölik meg. Ez az intézmény lehetőséget biztosít a tanórán kívüli tevékenységek megvalósítására, figyelemmel kíséri a tanulókat iskolai éveik befejezése után is. A felnőttek számára továbbképzési és ismeretterjesztő tanfolyamokat szervez és programjaival biztosítja a lakosság művelődési, szórakozási és sportolási igényeinek kielégítését.

A munkahelyekkel kiépíthető munkakapcsolatok sorában említést tesznek a nyitott napok szervezésének lehetőségéről, amikor a lakóhely vezetői mellett az iskolával kapcsolatban álló ipari, mezőgazdasági vagy szolgáltatói üzemek szakemberei tartanak előadásokat a tanulók és a tantestület tagjai részére. Másik lehetőségnek az iskolában, vagy az adott üzemben felállítandó műhelyeket jelölik, ahol a gyakorlati foglalkozásokat nem pedagógusok, hanem az adott munkahely szakemberei irányítanák. A kapcsolattartás harmadik lehetséges változata a pályázók elképzeléseiben az iskolai évek vége felé a felnőttekkel közös munkavégzés, az adott munkahelyen.

Nagy fontosságot tulajdonítanak a pályázók a szakmai tapasztalatok átadásának kötött formáin túl, a szocialista brigádok és az uttörő-, KISZ szervezetek tagjai között kiépülő emberi kapcsolatokra. Felmerül a munkahelyekkel szemben támasztható követelmények kérdése: csak az a vállalat legyen jogosult iskolákkal való kapcsolat fenntartására, mely maradéktalanul eleget is tesz ebből fakadó feladatainak.

Az iskola és a szülői ház kapcsolatában a pedagógiai közgondolkodás ma még az iskola felkészítő funkciójára helyezi a



hangsúlyt; alkalmassá kell tenni a szülőket a nevelői partnerkapcsolat kiépítésére. A pályázatokban is kirajzolódik ez a tendencia.

Míg egyfelől a /tágabb közvéleményt reprezentáló/ szülők részéről megnyilvánuló bizalmatlanság miatt panaszkodnak, másfelől a pedagógusoknak a család, a szülők nevelési kérdésekhez való hozzá nem értésével kapcsolatos bizalmatlanságának lehetünk tanúi.

Míg arról egyáltalán nem esik szó, hogy a közművelődési hálózat dolgozóit alkalmassá kell tenni, fel kell készíteni az iskolai oktató-nevelő feladatok ellátására és az egyes munkahelyek szakembereivel kapcsolatban is csak halványan jelentkezik a követelmények állításának kérdése, addig a szülőkkel kapcsolatban megfogalmazott vélemények nagy része e kérdéseket /is/ érinti. A bizalmatlanság tehát két irányu, s mivel mindkettő egy előző kor maradványa, valószínű, hogy csak elvetése segítheti a továbblépést.

A pályázók úgy vélik, hogy a növekvő szabadidő biztosít lehetőséget a szülők aktívabb részvételére az iskolai feladatok ellátásában. Az iskolázottsági szint emelkedéséből fakadó lehetőségekről nem tesznek említést.

A családok, szülők bevonását egyrészt a szülői munkaközösség keretén belül, kulturális programok és iskolai ünnepélyek előkészületeinek megszervezésében látják. Másrészt az iskolai szabadidős tevékenységek, játék, klub és sportfoglalkozások levezetésében, irányításában igénylik a szülők részvételét.

Hangsúlyozzák az iskolával megegyező nevelési eljárások alkalmazását a szülők részéről, ami szintén a pedagógusok terheit

csökkentené, valamint a családi életrend helyes megszervezését, a gyermekkel együtt eltöltött szabadidő és a közös tevékenységek fontosságát. Lényegében tehát, a szülőknek a családi keretben megvalósítandó, ellátandó nevelői feladatait éppoly fontosnak és szükségesnek tartják, mint az iskolában, a nagyobb nyilvánosság előtt zajlókat.

A tömegkommunikációs eszközöknek az eddigieknél jóval nagyobb szerepet szánnak a pályázók az oktatási, nevelési feladatok megoldásában. Szeretnék, ha a rádió és televízió adásainak hatása nem maradna meg a véletlen szintjén, hanem sor kerülne az iskola és a tömegkommunikációs eszközök együttműködési lehetőségeinek feltárására és az iskolai tananyag részét alkotó műsorok arányának növelésére.

A kapcsolattartás különböző formáinak a jelenben is kirajzolódni látszó tendenciáinak sorában lemarad a könyvtárak /4,98 %/, a különböző sportkörök /2,39 %/, a muzeumok /1,99 %/ és munkatársaik feladatvállalási lehetőségeinek említése. Ez részben talán magyarázható azzal, hogy a vidéken élők esetében a művelődési otthonokkal kialakítható együttműködés látszik reálisan megoldhatóbbnak, mint a sokszor távoli, vagy kevés munkatársat foglalkoztató muzeummal.

Az olvasóvá nevelés feladatai, a helyes könyvtárhasználat megtanítása, a könyvtárosok által ellátandó feladatok gyakran együtt említődnek a művelődési otthonban zajló tevékenységekkel. A különböző sportkörök közül az MHSZ által szerveződő, gyermekek és szülők részére egyaránt felhasználható, napközis klub és sportfoglalkozásokat említik, valamint a patronáló vállalat sportegyesületével kiépítendő kapcsolatokat tartják fontosnak.

A témák együttes előfordulását vizsgálva látható, hogy a pedagóguspálya jelenlegi helyzetéről és a társadalmi részvétel lehetőségeiről megfogalmazott témák fordított arányu összefüggést mutatnak. Amilyen mértékben foglalkoztatja a pályázókat a pedagóguspálya anyagi-erkölcsi megbecsültsége, a létszámhiány és a képesítés nélkül foglalkoztatottak magas száma, vagy a pálya elnőiesedése, oly mértékben csökken az oktató-nevelő munkába bevonhatók körének említése. Ez fordítva is igaz: azok a pályázók, akiket elsősorban az oktató-nevelő munka társadalmiasításának lehetőségei izgatnak, kevesebbet foglalkoznak a jelenlegi pedagógus helyzet megváltoztatásának kérdéseivel. Bár a két kategória témáinak korrelációja nem szignifikáns, a várható szint 50 %-ánál magasabb eredményt kapunk  $/r=-0,1155/$ , ez jelzi az itt érvényesülő tendenciát.

### 3.5 Iskolai munkamegosztás

Azt a kérdéskört, hogy a köznevelési rendszer változásai kapcsán nemcsak a pedagógusok feladatai növekedhetnek, az előző és a jelen kategória próbálta felderíteni. Az oktatás-nevelésben a társadalmi részvétel lehetőségeivel a pedagógusoknak átlagosan 18,91 %-a, a tanügyigazgatásban dolgozóknak 33,75 %-a, a nem pedagóguspályán dolgozók 19,76 %-a foglalkozik.

Az iskolán belüli feladatok megosztásáról a pedagógusok 25,36 %-ának, a tanügyigazgatásban dolgozók 36,66 %-ának, a nem pedagóguspályán dolgozók 24,01 %-ának van kialakult véleménye.

A kategóriaegyüttesek említettségi rangsorában a pedagógusoknál a fenti kérdések vizsgálata a 6. és 4. helyen szerepel, a másik két foglalkozási csoport tagjainál a 3. és 2. helyen /a III. kategóriaegyüttes nélkül/.

Mindhárom foglalkozási csoport tagjai fontosabbnak ítélik az iskolán belüli feladatmegosztás irányába teendő lépéseket a különböző intézményekkel, szervezetekkel és csoportokkal kialakítható együttműködésnél, de a pedagógusok sokkal kisebb jelentőséget tulajdonítanak e kérdéseknek a másik két foglalkozási csoport tagjainál.

Az e kategóriába tartozó témák 39,96 %-ában a pályázók a tanulók életkorától függő, különböző szervezeti keretek kialakítását sürgetik, melyben az ismeretelsajátításra szánt időkeret is rugalmasan változik. Az alsóbb osztályokban a mindenkire kiterjedő kötelező ismeretelsajátítást, felső tagozaton /esetenként már a 3. osztálytól kezdve említik/ az érdeklődési körökre alapozó fakultatív tárgyakkal, klubrendszerű tevékenységi formákkal tartják felválthatónak.

Egyes vélemények szerint a kabinetrendszer mai formáját is az érdeklődésre alapozva lehet továbbfejleszteni; a tanuló dönti el, hogy a nyelvi, vagy a természettudományi stb. kabinet foglalkozásait akarja-e látogatni.

A témák ezen köre, bár javaslatokat tartalmaz a tanulói tevékenységek megváltozására, a változatos csoportformákra, a tanulói áramlásra az egyes csoportok között, s felveti az osztály és tanóra rendszer teljes megszűnésének lehetőségét, elszakad a pedagógusok, vagy más, a nevelő, oktató folyamatban irányítóként résztvevők körének említésétől.

Annak a kérdésnek, hogy az iskolai tevékenységi formák szervezeti és időkereteinek megváltozása nemcsak a tanulókat érinti, sokkal kisebb teret szentelnek a pályázók. Míg az előzőekkel kapcsolatban van kialakult véleményük, az utóbbi tekintetében sokkal bizonytalanabb állásfoglalásuk. A kategórián belüli témák 11,44 %-a vonatkozik a pedagógusok eddigiektől eltérő, vagy további szakosodására és 5,43 %-a a pedagógusok közötti együttműködés új formáinak keresésére.

A különböző tanári munkakörök sorában említik a társadalmi kapcsolatokért felelős szervezőt, a klubfoglalkozások irányítását a népművelőkkel megosztva végző függetlenített uttorővezetőt, az iskolavezetés szaktanácsadójaként működő pedagógia-pszichológia szakos pedagógust, az egész évfolyam tanulóinak előadóit, a kiscsoportos foglalkozások - a kompenzáló foglalkozások -, valamint az érdeklődési körök, szakkörök vezetőit, a körzetenként alkalmazott állandó helyettesítőket. Felmerül annak a gondolata is, hogy a különböző munkakörök kiépülése biztosíthatná a pedagógusok számára az előrehaladást a pályán.

A tantárgyösszevonás következményét részben az újfajta szakosodásban, részben az egy-egy osztály nevelésében résztvevő kisebbszámu nevelői közösség hatékonyabb együttműködésében látják. A tanári együttműködés lehetőségeit két irányban kutatják: a szakma szerinti, a mai munkaközösségek mintájára felépülő szakembercsoport kialakításában és az adott korosztály, évfolyam vagy osztály nevelőinek együttműködésében. Az előbbi esetben a mai munkaközösségek döntési jogkörénél tágabbal, nagyobb önállósággal és felelősséggel rendelkező csoportot képzelnek el. Ennek a szakembercsoportnak a feladata az adott szaktárgyból egy tanév alatt elvégzendő feladatok megtervezése, a teljesítéshez szükséges eszközök biztosítása, a tanárok közötti folyamatos tapasztalatcsere, az új módszerek kutatása és tanév végén az elvégzett munka közös értékelése. Az együttműködés másik irányát kutatók, az iskolaotthonos formában megvalósuló tanítói munkamegosztást-együttműködést tartják követendő példának magasabb életkorú, már nem iskolaotthonos formában tanuló gyermekekkel való foglalkozás esetén is.

Örvendetesen sokat foglalkoznak a pályázók a tanulók fokozott feladatvállalásával az oktató-nevelő folyamatban. Azt, hogy a pedagógusok erőteljesen gondolkodnak a hagyományos tanulói szerepkör átértékelésén, mutatja, hogy mind a tanulók lehetséges bevonásával az oktató-nevelő folyamatba, mind a tanár-diák viszony változásának kérdéseivel a pedagógusok 41,03 %-a foglalkozik.

Azt az előbbieken már jelzett tendenciát, hogy a pedagógusok az iskolai tevékenységi formák, szervezeti és időkeretek változásait inkább vonatkoztatják a tanulókra, a tanulókkal

kapcsolatos hatások, következmények rajzolódnak ki világosabban, mint a pedagógusokra vonatkozóak, mutatja ismét, a tanulók bevonásával foglalkozó témák 18,51 %-os aránya, mely magasabb a tanárok szakosodására és együttműködésére vonatkozóknál.

A tanulói feladatok kettős körét említik. Az egyik az akár osztály szinten, akár iskolai, a mozgalmi élet szintjén szerveződő tanulói közösségek kialakításának fontossága, a tanulói önkormányzat kiépülése és funkcionálása. A tanulói közösségeknek a nevelés hatékony eszközévé válása; a súlypont áthelyeződése a tanulókkal szembeni tanári követelményekről, a tanulókkal szembeni tanulói közösségek követelményeire, a közösség érdekeinek felismerése és a követelményekben való kifejezésrejtetése alapján. A tanulók az iskolai élet minden területével, kérdésével kapcsolatban véleményezési és javaslattevői joggal rendelkeznek.

A másik kör a tanulókra bízható konkrét feladatok, megbízások köre. A legtöbbször említik az idősebb tanulók feladatvállalását fiatalabb tanulótársaik szabadidős tevékenységének irányításában. Van olyan pályázó, aki az óvodát és a kötelezően elvégzendő iskolafokozatot magában foglaló iskolakomplexum kialakítását ebből a szempontból sürgeti. Az egy-egy tárgyban kiemelkedő eredményt elérő, vagy nagyfoku érdeklődést tanúsító tanuló technikusként való bevonását javasolják, részben a fiatalok oktatásában, részben a felnőttek számára szerveződő tanfolyamokon.

A magatartás elbírálása, értékelése a közösség feladata lenne, mivel ebbe beletartozik az iskolán kívüli viselkedés figyelemmel kísérése is, fiatalabb korban a szülők meghallga-

tásával, idősebb tanulóknál pedig az önértékelés módszerével egészülne ki.

Az iskola rendjének, tisztaságának megóvására nem külön takarító személyzet, hanem a tanulókból alakuló takarító ügyelet vigyázna, akiknek munkáját a gondnokság irányítaná és gondoskodna a szükséges eszközökről. Hasonlóan a takarításhoz az iskolai büfé és ruhatár gondozása szintén a tanulók feladata lenne.

Az iskolában alkalmazandó technikusokon, laboránsokon túl, a központi taneszközellátás, valamint az eszközök központi karbantartásának javaslatával élnek. Szeretnék, ha létrehoznának egy külön intézményt, vagy egy adott iskola gondjaira bízna, egy oktatási módszerbank kialakítását. Innen a pedagógusok kész feladatlapterveket, kísérleti leírásokat kölcsönözhetnének, illetve benyújthatnák saját ötleteiket, módszertani javaslataikat. Az igényelt feladatlapok sokszorosításával szintén a központi taneszközellátó foglalkozna.

Az iskolavezetéstől a gazdasági, adminisztratív ügyek ellátását átvállaló ügyintézők iskolai alkalmazása, a pedagógusokat a megalapozottabb pályaválasztási tanácsadásban és a problémás nevelési kérdések megoldásában segítő pszichológusok, valamint a tanulók egészségére vigyázó és a szexuális felvilágosító előadásokat megtartó orvosok iskolai foglalkoztatása - mind említettségében, mind a témák arányát tekintve a rangsor végére kerül.

A tanárjelöltek iskolai foglalkoztatásának szentelik a legkisebb figyelmet a pályázók, bár szerepel iskolai gyakornokok és segédtanítók említése, nem tisztázódik, hogy kikből kerülnek ki. Nem a főiskolai, egyetemi éveiket végző tanárjelöltek, hanem a



nevelői pályára készülők, középiskolás kortól történő fokozott feladatvállalását sürgetik, részben pályaválasztási gyakorlat, részben a mozgalmi vállalás keretében.

Megemlítik a nyugdíjas pedagógusok és az iskolai évek kezdetén óvónők alkalmazását bizonyos feladatok ellátására.

Láttuk, hogy a pedagóguspálya jelenlegi megoldatlan kérdései közül elsősorban az iskolai oktató-nevelő munkát behatárolók kerültek előtérbe. Az adott munkahely, mint közvetlen munkakörnyezet hatása: a tantestületi légkör, az iskolavezetés stílusa, a szakfelügyelet szerepe, a végzett munkát közvetlenül vagy közvetve szabályozó intézkedések sora a központi utasításoktól a helyi tanügyi vezetés előírásaiig.

Az, hogy a pályázók figyelme ilyen nagy mértékben fordul a pedagógusok munkájának iskolai, tanügyi feltételei felé, nem gátolja meg őket abban, hogy a megoldást a jövőben az iskolán belüli fokozottabb munkamegosztásban keressék. Mutatja ezt részben a II/B kategóriában szereplő témák második helye a rangsorban, valamint a két kategória együttesen előforduló témái közötti pozitív korreláció. /f= 79 esetén  $r=0,1931$ , eredményünk csak  $0,2172$ -nél magasabb együttható esetén lenne szignifikáns  $0,05$  valószínűségi szinten./

### 3.6 A pedagógus személyisége

A kategória elnevezésében jelölt kérdéskör egyes számai a következők: a köznevelési rendszer várható változásainak egyik iránya a tanítási-tanulási folyamat módszereinek változása és ebből következően a pedagógusok feladatainak, tevékenységének változása; a tanulók és az oktató-nevelő folyamat irányítóinak az elsajátítás folyamatában betöltött változó szerepe és ebből következően a közöttük lévő kapcsolat változásai; a pedagógusok viszonya a köznevelési rendszer változásaihoz, a változásokban betöltött helyükről, szerepükről vallott véleményük.

Mivel a pedagógus személyét közvetlenül érintő változásokat csoportosítottuk e kategóriába, logikailag idetartozónak éreztük a pedagógia egyik hagyományos megközelítését: a pedagógus személyiségének vizsgálatát, az ezzel kapcsolatban kifejtett véleményeket.

A kategória említettségét, az itt szereplő témák arányát tekintve, láttuk, hogy e kérdéskör vizsgálatának szentelik a legnagyobb figyelmet a pályázók. A kérdéskör egyes szárait vizsgálva látható, hogy a pedagógus módszereinek, tevékenységének vizsgálata kerül az első helyre, az itt szereplő témák 48,55 %-át sűrítve magába.

A pályázók a cselekedtető, a tevékenykedtető, a tanulói kreativitásra építő, azt ki- és továbbfejlesztő iskolai munkaformákat tartják ideálisnak. Az alsóbb osztályokban a játékos cselekvési formák, a mese, a mozgás kap nagyobb teret, a felsőbb osztályokban a megismerési folyamat a kutatás, felfedezés jellegét ölti. Nem tanítási órák, hanem tanulói órák lesznek, melyeken

a tanulók számára kevesebb megjegyezni és több tennivaló adódik. A pedagógus, problémahelyzetek teremtésével törekszik a tanulói aktivitás kibontakoztatására, vezet, segít és egyre inkább a háttérbe vonulva irányít. Az órák menetét a kérdések-feleletek zápora, a vitamódszer jellemzi.

A tanítás-tanulás a tanár és diák közös munkájának együttes eredménye. A folyamat mozgató rugója a tanár, feladata a tanulás megszerettetése, motiválása, a probléma felismertetése és a megoldásra való rávezetés. A pedagógus minden tanuló számára biztosítja a tanulónak legmegfelelőbb tanulási lehetőséget, a megismerési folyamatban a tanárétól és a hagyományostól eltérő megközelítéseket. Minden tanuló számára lehetőséget ad, hogy valamilyen formában /alkotásban/ kifejezze önmagát. Mivel a tanítás-tanulás együttes tevékenység, megszűnik a hagyományos számonkérés, a pedagógiai kutatók által kidolgozott új módszereket alkalmazzák a tanári értékelésben, a tanulói tevékenység eredményeinek elismerésében.

A megfogalmazott véleményekben a kreativitásra nevelés, a heurisztikus módszer szakirodalmának ismerete és elismerése, a komplex matematika oktatásának szemléletformáló hatása érződik. Tettenérhető azonban a hagyományos módszerektől, felfogástól való elszakadás nehézsége, szemléletbeli kettősség az olyan megfogalmazásokban, melyek a gyermeki alkotótevékenység kibontakoztatását heti egy, külön e célra szervezett órában tartják lehetségesnek és szükségesnek.

Ennek a jelenségnek, amikor a leghaladóbbnak tűnő elképzelések, erőteljes változtatási szándékok keverednek a hagyománnyal, elavulttal, lehetünk tanui más kérdések vonatkozásában is.

Ilyen például az a szinte visszatérően előforduló leírás, amikor az új tevékenységi formák igényeit messzemenően kielégítő, zöld-övezetben elhelyezkedő, külső megjelenésében is esztétikumot sugárzó iskolatépületben megszólal a tanóra végét jelző csengő és a tanulók kitódulnak az üvegfalu építmény folyosóira, eltölteni a tízperces szünetet.

Azt mondhatjuk, hogy az új utak keresése, az újdonságok hirdetése és az avult sztereotípiák továbbélése gyakran jelentkezik együtt, és jellemzi több pályázónak a jövő iskolájáról alkotott elképzelését.

Talán e kettősségnek tudható be az a pályázatokra jellemző fő tendencia, hogy míg az oktató-nevelő munka folyamatában a pedagógusok feladatainak, módszer- és eszköztárának megrajzolásakor a kreativitásra nevelés igényeit tartják szem előtt, addig a pedagóguspálya kérdéseinek az eddigiektől eltérő megközelítési módja tekintetében kevésbé mutatkoznak kreatívnak, kevésbé keresik a pályát megváltoztató új utakat, lehetőségeket.

A köznevelési rendszer változásaira való pedagógusi felkészültséget a dolgozat egésze vizsgálja, a pályázatokban látszen jelenlévő vélemények, tendenciák feltárásával. Ezen belül "a pedagógusok viszonya a köznevelési rendszer változásaihoz" alkategória az ezzel kapcsolatban nyíltan megfogalmazódó véleményeket gyűjti csokorba. A kérdés vizsgálatának a tanügyigazgatási dolgozók és a pedagógusok szentelnek igen nagy figyelmet. E két foglalkozási csoport tagjainak 90 %-a, illetve 66,66 %-a foglalkozik a problémával. A nem pedagóguspályán dolgozók kisebb jelentőséget tulajdonítanak vizsgálatának: 29,03 %-uk fogalmazza meg ezzel kapcsolatos észrevételeit. Az itt

szereplő témák aránya a kategórián belül 23,53 %.

A pedagógus köznevelési rendszer változásaiban betöltött szerepének vizsgálatakor a folyamatban lévő változások; a tanítási-tanulási folyamat, az oktatás módszereinek változásai, az új tantervek bevezetésének előkészületei elemzéséből, az itt nyert tapasztalatokból indulnak ki. Ebből azt a következtetést vonják le, hogy a jövő iskoláját létrehozó minden változást a pedagógusok visznek véghez, a pedagógusokon áll vagy bukik a jövő iskolájának kialakulása.

Ezt tükrözi nagyon sok pályázat műfaja, tartalmi kidolgozottsága is, amikor tényleges, vagy fiktív iskolai kísérletekről, a pedagógusoknak ezekben játszott szerepéről, a változtatások során nyert tapasztalatairól számolnak be, hangsúlyozva mintegy a saját maguk által kialakított formák, elképzelések jelentőségét, azt, hogy a jövő iskoláját ők alakítják. Ezt a véleményüket általánosítva vallják, hogy míg a tegnap iskolájában eretnekség számba ment az újító pedagógiai gondolat, addig napjainkban minden pedagógus kötelessége az újítás, ma minden iskola a jövő közoktatásának kutató műhelye.

Ezért értékelik nagyon pozitívan a pályázati kiírás által a pedagógusok számára biztosított lehetőséget, vélemények megfogalmazására. A legtöbb pályázó nem mulasztja el, hogy hangot adjon megelégedettségének, amiért a jövő iskolájáról alkotott elképzeléseiket, javaslataikat kérték, amiért megkérdezték.

Feltétlenül szükségét érzik, hogy a pedagógusoknak a köznevelési rendszer változásaival kapcsolatos véleményét a tervezett intézkedések meghozatala előtt meghallgassák, figyelembe vegyék. Ezt a pályázatot is ebből a szempontból tartják jelentős-

nek. Nem pusztán segítőszándék megnyilvánulásáról van szó, hanem arról, hogy felelősséggel részt kérnek, részt akarnak vállalni az iskola, a társadalom jövőjének alakításából.

Néhány pályázó kitér a pedagógusokat a változások véghezvitelében gátló, külső és belső, emberi tényezők vizsgálatára is. Példaként említik, hogy ma még a pedagógusnak döntenie kell, hogy az új módszereket akarja-e alkalmazni, vagy a hagyományos, irratlan munkaköri kötelezettségeinek akar-e megfelelni, mert a kettő kizárja egymást. Ugy vélik, hogy az újítást nem vállalók a kényelmesek, a problémás helyzetektől visszariadók táborából kerülnek ki. Ma még nem jellemző minden pedagógusra egységesen az újító szándék, a változások elfogadása, elősegítése, sokan vannak a pedagógusok között, akik a pedagógiai kísérletek ellenzői, vagy éppen közömbösek az újítással, változtatással szemben. Nem ritka a tanulók előtt is kinyilvánított nyílt szembenállás a pedagógiai kutatókkal, tankönyvirókkal. Ezért gyakori, hogy a pedagógusok a nem saját maguktól származó ötleteket, javaslatokat, azok életidegen, gyermekidegen voltára hivatkozva elvetik és továbbra is a hagyományosan bevált módszereiket alkalmazzák.

Az ezzel kapcsolatos feladatokat a célok tisztázásában, a pedagógusok aktivizálásában, a szemléletformálásban jelölik meg. A javaslatok között szerepel az egyes újítások bevezetése előtt a kísérletek nagyobb körben, több iskolában való kipróbálása és az így nyert tapasztalatok figyelembevétele.

A kategórián belüli témák rangsorában 21,12 %-kal a következő helyen az ideális pedagógusról megfogalmazott vélemények állnak. Mindhárom foglalkozási csoport tagjainak fele foglalkozik a kérdéssel. Mivel az alapkövetelményeken kívül /amit a

pályázók általában az alapos szakmai tudás, pedagógiai, pszichológiai felkészültség, gyermekszeretet és emberiesség fogalmakkal írnak körül/, más és más személyiségjellemzőket sorakoztat fel, minden pályázó, aki e kérdéssel foglalkozik, eltekintünk az itt kapott vélemények részletekbe menő elemzésétől, s csak a főbb jellegzetességekre térünk ki.

Az egyik ilyen jellegzetesség a visszatérően szereplő színész motívum, a tanári és színészi pálya egybevetése, a tanári és színészi személyiség közös vonásainak felmutatása. Ahogy egy színházi előadás sikere vagy bukása - a pályázók véleménye szerint - függ a színész tehetségétől, felkészültségétől, átélési képességétől, úgy teszik függővé az oktatási-nevelési folyamat sikerét a tanári személyiségtől. Benne van követelményeikben az ezerarcúság, a színporkázásra való készség és megszámlálhatatlan tulajdonság. Fel sem merül az állandóan előbukkanó színész hasonlatokban a csapatmunka, a rendezői koncepció, az, hogy ügyelő is van a világon, vagy éppen a közönség bevonására törekvő színházi előadások.

Tehát, lényegében még az oktatási módszereknél, a tanulókkal kialakítandó tanári kapcsolatnál megfogalmazott saját véleményüknek is ellentmond a tulzott tanári személyiségre koncentráció. Ez, a tanár személyét minden elé és fölé helyező szemlélet akadályozza, hogy a köznevelési rendszer változásaiban a figyelem erőteljesebben forduljon a nem a tanár személyétől függő változások felé.

Már a nagy kategóriaegyüttesek rangsorából is látható volt, hogy a pályázók jövőre orientáltsága elsősorban a pedagógusokkal kapcsolatos elvárásokban nyilvánul meg. A várható változások

közül a pályázók elképzeléseiben a pedagógus feladatainak, személyiségének megváltozása foglalja el a legnagyobb helyet. Kiegészül e kép azzal, hogy a jövőre orientált szemléletet feltérképezni igyekvő kategóriák közül a társadalmi részvétel kategóriáját preferálják legkevésbé.

A társadalmi részvétel és a pedagógus személyét érintő változások kategóriáiban /II/A - II/C/ előforduló témák enyhe negatív korrelációt mutatnak  $r = -0,0480$ . Azok a pályázók, akik a változásokat inkább teszik függővé a pedagógus személyétől, kevésbé törődnek a társadalmi részvétel kérdésével, akik ez utóbbit helyezik előtérbe, kevesebbet foglalkoznak a várható változásokkal úgy, mint az ideális tanári személyiségtől, a pedagógus oktatási módszereitől, tanulókhöz való viszonyától és a köznevelési rendszer változásaihoz fűződő kapcsolataitól függő kérdésekkel.

Ugyanezt az összefüggést az ideális tanári személyiség vonatkozásában vizsgálva, az ellentétes tendencia erőteljesebben érvényesül:  $r = -0,1390$ .

Míg a pedagógus személyét érintő összes változás és a lehetséges iskolai munkamegosztás /II/C - II/B kategóriái/ témái között enyhe pozitív korreláció érvényesül  $r = 0,0790$ , addig az ideális tanári személyiséget előtérbe állítók már nem, vagy lényegesen kevesebbet foglalkoznak az iskolai munkamegosztás kérdéseivel. Az itt szereplő témák együttes előfordulását vizsgálva negatív korrelációt tapasztalunk  $r = -0,0451$ .

Az eredmények nem szignifikánsak, úgy véljük, ez a minta alacsony elemszámával magyarázható.

A tanár-diák változó kapcsolatára a kategórián belüli témák



6,80 %-a vonatkozik. Az egyes foglalkozási csoportok tagjainak arányában, a pedagógusok közül foglalkoznak vele a legtöbben: 41,03 %.

A pályázók a demokratikus iskola megvalósulásának feltételeként értékelik az egymással munkatársi viszonyban álló, egymást egyenlő partnerként kezelő tanári, tanulói szerepkör kialakulását. A pedagógusok elismerik az önálló tanulói egyéniséget és helyt adnak a tanulói véleményeknek. A tanár-diák kapcsolatát a kötetlen baráti légkör, szabad véleményalkotás fogja jellemezni. Az egyenranguság olyan "apróságokban" is kifejezésre jut, hogy a nevelő együtt étkezik neveltjeivel, megszűnnek a külön tanári, külön diák ebédlők.

Az itt megfogalmazásra került vélemények összhangban vannak a tanítás-tanulás módszereinél és a tanulóknak az oktató-nevelő folyamat irányításába való fokozott bevonásánál megfogalmazott elképzelésekkel.

A jövő iskolájáról vallott elképzelésekben különbséget tenni a vélemények között, tehát nem az eredeti kérdésfeltevésünk alapján /a jelenlegi megoldatlan kérdések - a változások várható irányai, mint a jelenre és jövőre orientált szemlélet tükröződése/ lehet, hanem a várható és folyamatban lévő változások pedagógusokkal szembeni követelményei, azaz a pedagógusok mint a változások döntő tényezői és minden más törekvés, változtatási szándék, mely nem a pedagógus személyétől függ közvetlenül. Ha a köznevelési rendszernek a pedagógus munkáját és az egész pedagóguspályát befolyásoló változásait vesszük szemügyre az egyes foglalkozási csoportok elképzelésében, szintén látható, hogy mindenütt a pedagógus személye kerül előtérbe, de az arányeltolódás a

pedagógusoknak az önmagukkal szemben támasztott elvárásai irányába szembetűnő.

8. sz. táblázat

A köznevelési rendszer várható változásai az egyes foglalkozási csoportok szerinti %-os megoszlásban

Foglalkozási csoport	Az oktató-nevelő munka társadalmiasítása	Az iskolán belüli feladatok megosztása	A pedagógus személyével kapcsolatban igényelt változások	Összesen
Pedagógus	16,80	24,94	58,26	100,00
Tanügyigazgatásban dolgozó	24,09	32,15	43,76	100,00
Egyéb	22,56	29,53	47,91	100,00

A kapott eredményekből úgy tűnik, hogy választ kaptunk második kérdésünkre is: a pályázók, s elsősorban a pedagógusok a változtatásokat nem a pedagógusok személyén és tevékenységén kívül álló feltételként szemlélik, hanem e változásokban éppen a pedagógusoknak tulajdonítanak döntő fontosságot.

A pedagógusnak a köznevelési rendszer változásaiban viselt szerepe, a pedagógusnak, önmagának, módszereinek, tanulókhoz való viszonyának átalakítása áll az általuk leírt változások egészének előterében. A pedagógusok tehát, úgy tűnik, saját feladataikat, szerepüket nem teszik függővé a külső feltételektől. Sem a jelenlegi helyzet megoldatlanságától, sem a várható változásoktól.

Említettük már egy, a pályázatokban szembetűnően nagy helyet elfoglaló kérdéskör, az iskolaépület leírásának pótlólagos vizsgálatát. Ugy véltük, hogy hasznos kiegészítő szempontként szolgálhat, különösen ez utóbbi kérdés megválaszolásához.

Az iskola épületéről megfogalmazott véleményeket négy al-kategória felállításával soroltuk be. Ezek lényegében igazodtak a pályázókat foglalkoztató kérdéskörökhöz. Hogyan nézzen ki az elképzelt iskolaépület, melynek feladata a szűkebb lakóhelyi közösség nevelési, kulturális szolgáltatásainak ellátása? Az oktatásban alkalmazott új módszereknek, a kialakítandó új szervezeti kereteknek és tevékenységi formáknak milyen építészeti és berendezési megoldásokkal lehet eleget tenni? Milyen tárgyi, technikai felszereltséggel kell rendelkezzen a jövő iskolája? Milyen lesz az oktatási-nevelési folyamat szervezett formáinak otthont adó épület, épületegyüttes megjelenése, külalakja, díszítettsége?

A felsoroltakból is látható, hogy az előzőekben megfogalmazott kategóriák tartalmától eltérő, a köznevelési rendszer működési feltételeinek, a tárgyasult munkakörnyezet oldaláról való megközelítéséről van szó. Jelentőségét mindhárom foglalkozási csoport tagjai nagyra értékelik.

A témák teljes körét vizsgálva a III. kategóriaegyüttesben előfordulókkal együtt, megállapítható, hogy a pedagógusokkal szemben megfogalmazott elvárásokat követve a rangsor második helyére kerülnek az iskolaépületről szóló elképzelések. A pedagógusok és az egyéb, nem pedagóguspályán dolgozók témáinak aránya mutatja ezt a képet, míg a legnagyobb arányban a tanügyigazgatásban dolgozóknál szerepel, akiknél minden mást megelőzve e kérdéskör vizsgálata kerül az első helyre.

Azt, hogy e feltételegyüttesnek milyen nagy fontosságot tulajdonítanak a pályázók, mutatja, hogy az alkategóriák rangsorában az első tíz helyen szereplő közül három az iskolaépületre vonatkozik. Itt találhatók a változó, kialakulóban lévő új tevékenységi formáknak, korszerű módszereknek megfelelő külső és belső térelrendezés; az iskola felszereltsége; az épület esztétikuma, otthonossága kategóriái. Sőt a pályázókat jobban foglalkoztatja az új követelményeknek megfelelő térelrendezés, mint maguk az új tevékenységi és szervezeti formák. Nagyobb hangsúlyt helyeznek rá, mint akár a pedagógus és a változás viszonyának, vagy az ideális tanári személyiség kialakításának vizsgálatára. A felszereltség és az épület külső és belső kiképzésében megnyilvánuló esztétikum szempontjait előnyben részesítik akár az igazgató személye és az iskolavezetés stílusával szemben támasztható követelményekkel, akár a művelődési házak és a családok szerepének vizsgálatával szemben.

9. sz. táblázat

A pályázók érdeklődésének előterében álló kérdések

az összes téma 8-ában /n=9262/

Rangsor	Az alkategória megnevezése	%
1.	A tanítási módszerek változása	13,95
2.	Külső és belső térelrendezés	10,10
3.	A pedagógus viszonya a köznevelési rendszer változásaival	6,76
4.	A pedagógus személyisége	6,07
5.	Az új tevékenységi és szervezeti formák /ahol a tanárok csoportosítására vonatkozó következmények nem megfogalmazottak/	6,04
6.	Az iskola felszereltsége	5,81
7.	Az épület esztétikuma, otthonosság	4,92
8.	Az igazgató személye és az iskolavezetés stílusa	3,64

9.	A művelődési otthonokkal kiépitendő kapcsolat	2,97
10.	Család, szülők bevonása	2,92

A köznevelési rendszer változásainak bizonyos feltételekhez kötése részben a pedagógusokkal szemben támasztott elvárásokban, részben egy, a pedagógusokon kívül álló feltételegyüttes, az ideális iskolaépület kialakításának sürgetésében érhető tetten.

Az iskolaépületről vallott elképzeléseket értelmezhetjük úgy is, mint a jövő köznevelési rendszeréről vallott felfogás megnyilvánulását.

Vizsgáljuk meg, milyen tendenciákat tükröz, a változtatási szándék milyen irányban tör utat magának. A jelenlegi külső és belső térelrendezés megváltoztatásának igénye a legerősebb. Olyan egymástól különböző terek - mivel funkciójuk sem megegyező - kialakítását sürgetik, mely lehetővé teszi a különböző tevékenységformák beépülését az oktató-nevelő folyamatba, a változatos egyéni és csoportos munkaformák megvalósítását. A tárgyi és technikai felszerelés vegye figyelembe a tanulók életkori sajátosságait, az új oktatási módszereket, alkalmazza a kor színvonalán álló technikát. Az épület legyen olyan, melyben tanár és diák egyaránt otthon érezheti magát, külső megjelenésében is sugározza a nyugodt, kiegyensúlyozott, tervszerű munka légkörét. A legkisebb figyelmet a lakóhely kulturcentruma, vagy nevelési központjaként funkcionáló épületegyüttesnek szentelik.

Az iskolaépületről leírtak, mintegy megismétlik a változások várható irányairól vallott elképzeléseket. A pályázatokban az új tevékenységi és szervezeti formák megkövetelte munkamegosztás és a jövő iskolai épületéről megfogalmazott vélemények együttes előfordulása a legerősebb. A két kategória témáinak

korrelációja 0,05 valószínűségi szintnél szignifikáns  $r=0,2482$ ,  $f=79$ /. A különböző intézmények, szervezetek és csoportok bevonásának említése és az iskolaépületről leírtak már jóval kisebb összefüggést mutatnak, de e témák mögött itt is pozitív korreláció érvényesül  $r=0,1332$ /.

Azt, hogy a várható változások harmadik irányánál a pályázók nem pusztán a módszerek változására koncentrálnak, hanem a hangsúlyt a pedagógus személyére helyezik, mutatja, hogy az e témákat magában foglaló kategória és az iskola épületéről megfogalmazottak témái között negatív korreláció érvényesül  $r= - 0,0275$ , nem szignifikáns/. Hasonló játszódik le a jelen helyzet megváltoztatására irányuló szándék és a jövő lehetséges útjait az iskolaépületről leírtakban sűrítő kategóriaegyüttesek között  $r= - 0,0644$ /.

Azt mondhatjuk tehát, hogy a köznevelési rendszer és ezzel szoros összefüggésben a pedagóguspálya megváltozását keresők közül azok, akik a jelenlegi helyzet megoldatlanságaiból indulnak ki, vagy a változásokat elsősorban a pedagógus személyétől teszik függővé, kevésbé keresik a pedagóguspálya megváltoztatásának lehetőségeit az iskolán belüli munkamegosztás kiépítésében és szinte egyáltalán nem a különböző társadalmi erőknek az oktatási-nevelési folyamatba történő bevonásában.

## ÖSSZEFOGLALÁS

A köznevelési rendszerben folyamatban lévő és várható változások - úgy tűnik - egyaránt érintik az oktatási módszereket, az iskolán belüli és kívüli tanulói tevékenységek körét, a szervezeti formákat. E változások irányt mutatnak a pedagógus munkájának, feladatainak és az egész pálya jelenlegi felépítettségének, a rajta érvényesülő munkamegosztásnak, a homogén összetételű pedagóguscsoport zártságának megváltozására is.

A pedagógiai közgondolkodásban legmélyebben a tanítási módszerek változása vert gyökeret. A pedagógusok is ezt tették leginkább magukévá. Az általunk vizsgált mintában a várható változásokat, a pedagógus módszereinek, személyiségének, tanulókhöz való viszonyának és a köznevelési rendszer változásaiban játszott szerepének oldaláról közelítik meg. A változások tehát, elsősorban mint a pedagógus személyéhez kötődő, tőle függő tényezők értelmeződnek.

Figyelemre méltó és örvendétes, hogy a pedagógusok a köznevelési rendszer jövőjét, a szükséges változásokat elsősorban saját munkájukkal, a tanulási-tanítási módszerek változásaival kapcsolják össze.

Az iskola oktató-nevelő munkájának hatékonysága érdekében sürgetik az új tevékenységi és szervezeti formák beépülését az iskola életébe. Ugyanakkor megfigyelhető, hogy a legváltozatosabb munka-, klub és egyéb programok felsorolása nem kapcsolódik egybe gondolataikban az új erők bevonásával az oktató, nevelő munka folyamatába. Míg a pályaművek nagy hangsúlyt fektetnek a tanulók másfajta, differenciált, érdeklődési körönként

történő csoportosítására, a tanórák rendjének és egyéb programoknak egy máltól eltérő, rugalmasabb időkeretet és időbeosztást megkövetelő iskolai munkarend felvázolására, ezzel összefüggésben sokkal kevésbé fordítják figyelmüket az oktató-nevelő munkát végzők lehetséges munkamegosztására. Az új követelményeknek megfelelő tanári szakosodás és/vagy együttműködés elképzelése elmarad az előzőek gazdagságához képest.

A pedagógusoknak az önmagukkal szembeni felfokozott követelményeire enged következtetni, hogy a tanári feladatok változásainak nagy számu említése mellett igen jelentős teret szentelnek, az ideális tanári személyiség kialakítása követelményének. A jövő köznevelési rendszere egyik feltételeként a megfelelő tanári személyiség kialakítását jelölik.

A kapott eredményeink általánosíthatóságát behatárolja az a tény, hogy mintánkban olyan pedagógusok, tanügyigazgatási dolgozók és a jelenlegi pedagóguspályán kívül állók szerepelnek, akiknek van véleménye a köznevelési rendszer jövőjéről és szükségét is érzik, hogy ennek hangot adjanak. Tehát elkötelezettségük szerepet játszhat a pedagógus személye körül sűrűsödő vélemények kialakulásában. Ugyanakkor ugy véljük, hogy elképzeléseik tükrözik a közvéleményben és a pedagógusokban élő, a köznevelési rendszer változásaival kapcsolatos elvárások tendenciáit.

Miért aggaszt bennünket a pedagógus személyének előtérbe állítása? Kétségtelenül igaz, hogy az oktató-nevelő munka, a gyermek személyiségének fejlesztése és annak hatékonysága mindig függ az őt közvetlenül irányító, vele a megfelelő; a hatások befogadására alkalmas kapcsolat kiépítésére képes nevelőtől. A legújabb tudományos eredményeket feldolgozó tananyag, a legkor-



szerűbb oktatástechnikai eszközök, pszichológiai és pedagógiai kutatásokon alapuló új módszerek is csődöt mondhatnak, kudarcot vallhatnak hozzá nem értő pedagógus kezében, a gyermekek, a tanítandó tantárgy iránt közömbös, a pedagógia mesterségbeli fogásait alkalmazni nem tudó nevelő gyakorlatában. A neveltek oldalán várt nagyobb eredmény érdekében azonban egy bizonyos határon túl hiába támasztunk fokozott követelményeket a pedagógus személyével, személyiségével szemben, a kapott eredmény nem áll, nem állhat azzal arányban.

Ahogy - különösen a 60-as évek eleje óta - egyre világosabbá vált, hogy a köznevelési rendszernek tágabb feladatkört kell ellátnia, mint amit a hagyományos tantárgyi-tanóra rendszerben vállalt, úgy növekedett a pedagógusokkal szemben támasztható követelményrendszer. Az oktatáspolitikai párthatározatot követően pedig szinte jelszóvá vált, hogy a köznevelési rendszer döntő tényezője a pedagógus. Az e jelszóban kifejezésre jutó törekvés a követelmények további fokozását, kiszélesedését jelezte elsősorban, de kevésbé foglalta magában a megbecsülés növekedését.

Ha a várható feladatokat a hagyományos értelemben vett pedagógus csoporttól tesszük egyedül függővé, a pedagógusok önmagukra utaltsága a napjainkban is lejátszódó jelenség továbbélését segíti elő: az iskolával szembeni elvárások, követelmények növekednek, ezt a pedagógusok magukévá teszik, azonosulnak vele, ugyanakkor éppen a feladatok sokrétősége, kiterjedt volta miatt, lehetetlen megoldásuk, ha csak önmagukra számítanak. Az ebből a helyzetből fakadó hiányosságok, hibák növelik az ingerültséget a közvéleményben az iskolával és a pedagógusokkal szemben. A pedagógusokban pedig az elvárásoktól való elmaradás a tehetet-

lenség, szinte a büntudatig fokozódó kisebbségi érzést teremt.

Míg egyfelől örülünk annak, hogy az iskola ügyét a pedagógusok minden idegszálukkal saját ügyüknek tekintik, másfelől elszomorító, hogy helyzetük megoldásának kulcsát a pályázók három foglalkozási csoportja közül ők keresik legkevésbé a szélesebb alapokra helyezett, tágabb körben megosztott oktató-nevelő folyamatban.

Veszélyesnek ítéljük továbbá azt a vizsgálati eredményeinkben kirajzolódó tendenciát, mely a köznevelési rendszer továbbfejlesztéséből adódó feladatokat elsősorban mint a pedagógusok feladatát tünteti fel, a változásokat ezzel leszűkíti a tartalmi, módszertani változásokra és a pedagógusokkal kapcsolatban megoldandó feladatok felsorolásánál nem jut tovább a rövid távu fejlesztési programban kijelölteké.

Ugy véljük ahhoz, hogy a pedagógusok valóban felkészüljenek a változásokra és a változások elősegítőivé, aktív részeseivé váljanak, szükséges, hogy az önmagukról alkotott elképzeléseikben a társadalmi részvétel és az iskolai munkamegosztás következményei is kirajzolódjanak.

Egyre sürgetőbb, hogy ezeket a fejlesztési irányokat ne csak az elméleti kutatómunka területén vizsgáljuk, hanem számba vegyük a gyakorlatban jelentkező előremutató tendenciákat s mindkettőnek az eredményeit, tanulságait a közvélemény mind szélesebb rétegeivel megismertessük.

Sem a pedagógusokban, sem a tágabb közvéleményben nem tudatosodott eléggé, hogy a napjaink gyakorlatában kialakuló törekvések egész sora: egy üzem - egy iskola mozgalom, klubrendszer a felső tagozaton, muzeumi gyermek-foglalkozások stb. nem egyedi,

egymástól független lépések az oktatásügy fejlődésében. Nem hívjuk fel rá eléggé a figyelmet, hogy e tevékenységek erősítése, kiépítése nemcsak a pedagógusok feladata ma sem, és még kevésbé lesz az a jövőben.

Kevésszer kap hangot az a nézet, hogy az iskola társadalmi státusza azáltal fog növekedni, amilyen mértékben a társadalom tisztában lesz az iskola fejlesztési feladataival. /73/

Az elsősorban pedagógusoknak szóló szaksajtó, a pedagógiai tárgyú rádió- és televízióadások, és ezen túlmenően minden, a közvélemény formálásáért felelős tömegkommunikációs eszköz többet tehetne távlati köznevelésfejlesztési céljaink propagálásáért. A pedagógusok részére tartott szakmai továbbképzés tematikájában nagyobb teret kellene szentelni a módszertani változásokon kívül lehetséges egyéb fejlesztési irányoknak.

A szakszervezeti munka során is a figyelmet a pedagógusok jelenlegi munkaköri kötelezettségeinek kidolgozásáról a jövő feladataira, a jelenlegi munkaköröknél sokkal változatosabb feladatrendszer kialakítására kellene fordítani.

Feltétlenül szükség van a kidolgozott fejlesztési tervek nyilvánosságra hozatalára. Aktiv közreműködést, tudatos bekapcsolódást a köznevelés feladatainak megoldásába a társadalom mind szélesebb rétegeitől csak így várhatunk el, s csak így fogja a társadalom és a pedagógusok is helyesen értelmezni a pedagógus szerepét a köznevelés fejlesztésében.

MELLÉKLETEK

Idézetek a pályázatokból

A kiragadott idézetekkel izelítőt szeretnénk adni a pályázatok hangvételéből, a pályázók jövőről alkotott elképzeléseiből. Az itt bemutatásra kerülő szövegösszefüggések témáit gyakran különböző kategóriákba /néha 5-6 alkategóriába/ soroltuk. A széttöredezettség veszélyének elkerülése és a szemléletesség kedvéért a tágabb szöveggörnyezet bemutatását választjuk. Az idézetek végén szereplő számok közül az első a pályázat beérkezésének eredeti sorrendjét, a második az adott pályázaton belül elemzésre került szövegegyüttest jelöli.

"Hatalom van a pedagógus kezében." /Sánta Ferenc/ /Elhangzott az 1976. márc. 19-én Miskolcon megtartott komplex továbbképzésen./ Az egyik felszólaló humorosnak, majdhogynem gunyosnak találta ezt a megállapítást. Komoly, meglettkoru felszólaló volt. Lát-szott, nem szokott dobálózni szavával. Így érezte, így tapasztalta, így is mondta el kissé röstellkedve, elnézést kérve, de mégis határozottan. /157/1/

"A pedagógusok elismerése, társadalmi sulya: ma kevés, sokszor formális. Vonják be a közügyekbe. /Ne csak népszámláláskor!/ Kérjék ki valóban véleményüket akár országos, megyei, városi vagy községi kérdésekben. A pedagógusoknak elsőkként kell tudniuk, értesülniük mindenről. Tervekről, adatokról, fejlesztési elképzelésekről. Tartsanak rendszeres tájékoztatást számukra - tanács, párt és tömegszervezetek, vállalatok, tervező intézetek, tudományos társulatok stb. Nem elég a "spontán értesültség"!" /157/8/

"... kommunista társadalomban talán a legnagyobb erkölcsi megbecsülést a tanító kapja." /327/3/



"A pedagógus tekintélyét nem mesterkéltné ünneplések kísérlík meg helyrebillenteni." /385/4/

"Ha később derül ki a pedagógiai alkalmatlanság, tegyék lehetővé - nem negatív előjellel - más megfelelő munkakör betöltését." /157/19/

"Egy jelentéktelen tv riport elkészítésére ma már tucatnyi segéderőt ad az ország, mi pedig egyre több képesítés nélkülit küldünk be az egyszereplős játék premierjére!" /377/6/

"... Van kollégám, aki él-hal a zenéért. Matematikus. A közösségi zenekarban első hegedűs. Fiatal biológus társam a filmezés megszállottja. Filmes köre komoly színvonalon készít dokumentumfilmeket. Természetvédelemmel többen is foglalkoznak. Mások régészkednek, helytörténettel, közlekedési ismeretekkel töltik szabadidejüket. Tagjai kluboknak stb." /130/18/

"Bármilyen is lesz majd az új iskola, a jelenleginél biztosan jobb lesz, ha akkori 30 éven aluli tanárok nem fognak panaszkodni - mint most mi, nagyon sok azonos koru társammal - hogy jó elképzeléseiket a bürokratikus oktatási-nevelési szabályzatok miatt nem tudják megvalósítani." /398/13/

"Van, aki elvégzi a nyolcadik osztályt, és képtelen értelmesen kifejezni magát. Mert arra, ami őt érdekelné, soha nincs idő. Valljuk be, ez nem teljesen a tanár hibája. Mert őt hajtja az anyag illetve a számonkérés. Azaz amit tőle kérnek számon. Én még olyan szakfelügyelőt nem láttam, olyanról nem hallottam - igazgatóról sem nagyon - aki azt kérdezte volna egy tanártól, hány percet töltött egy tantárgyon belül neveléssel a témával összefüggésben /ez legtöbb un. reál tárgynál lehetetlen is/ vagy azon kívül. Csak azt nézik, hogy a "Szent Tanterv" minden egyes témaköre az osztálynaplóban bejegyzett-e, és a már évszázadok óta tanított szabályt az adott órán éppen hogyan mondta el a tanár." /398/3/

"Egyetlen tanár sem úgy indult a pályáján, hogy ezután nem olvas sem a szakma, sem a pedagógia irodalmából semmit. Legtöbbjük szerette a gyerekeket és a szakmáját is. Most is szereti, de a napi robotban nincs ideje - IDEJE! - hogy a tudományokkal lépést tartson. Minden percét, gondolatát és tettét programok, előírások szabályozzák és legtöbbjük géppé válik maga is, ha gépként kezelik. Kérlek, ne illesd rossz szóval ezeket az embereket, akik a kötelesség rabjaiként örömtelenül örlődnek a gyerek és előírások között, örömtelenséget árasztva maguk körül. Sokan közülük elégedetlenek önmagukkal." /50/12/

"A tanterv formáját úgy módosítanám, hogy azok lényegében csak kerettervek lennének, amelyekben meghatározzuk az oktatási-nevelési célfeladatokat, de sem maga a konkrét tananyag szövege, sem módszere nem kötött." /30/9/

"... iskoláink életének elidegenítő, személytelen, technikai, mechanikus jellege van, s ezért iskoláinkban a keretek közé szorult tanárok és diákok valami kényelmetlenül adminisztratív, jogi viszonyban küszködnek egymással. Ez a rideg viszony emberteleníti el a tanár és a tanuló, az igazgató és testülete, a társadalom és az iskola /tegyük hozzá/, a civilizáció és a kultúra egymásközi viszonyát. A hivatalos utasítások, a készen adott keretek, a számszerű értékelések, az előírt módszerek és a tárgyak kapcsoltsága: mindez a kényszer keserű érzetét kelti az emberben." /31/8/

"Állítom, hogy iskoláinkat, azok negatív, vagy pozitív hírét, nem a külső körülményei, épületrendszere, felszerelése, hanem a bennük tanító nevelők összessége határozza meg. Ezért, a jövő iskolájában is leglényegesebb: a nevelőtestület kialakítása." /57/2/

"... az igazgatót valóban a nevelőtestület választja majd. Nem ügyes gazdasági ügyintézőt, nem a szaktárgy zsenijét, nem szónoki tehetséggel megáldott ügyes politikust /bár jó, ha mind-ezekben is jártas/, hanem elsősorban emberi problémákra érzékeny, jószemű, rátermett pedagógust. Olyan embert, aki örülni tud a legkisebb sikernek is, és éppen ezért keresi, felfedezi, közkinccsé teszi a jelentéktelennek látszó apró eredményeket is, mert tudja, hogy ez szüli az újabb ötleteket, ez adja az erőt a kudarcok leküzdéséhez. Az egészséges törekvést féltékeny hallgatással elsorvasztó igazgatók réme a múlté." /152/7/

"- Továbbképzés.

- Ezt most a régen felügyelőknek nevezettek végzik. Mindig az új, a másképpen, jobban, a hogyan a vesszőparipájuk. Igaz, felügyelő csak az lehet, aki újat alkot. Kreatív pedagógusokból, un. tudós nevelőkből áll a továbbképzési testület. Legfőképpen a gyakorlati, módszertani kérdésekkel foglalkoznak. Elméleti kérdésekhez rendelkezésünkre állnak a legkiválóbb szakkönyvek. Minden nevelő az önképzést elsődleges feladatai közé sorolja." /130/12/

"Mindezek mellett korszerű és rugalmas pedagógustovábbképző rendszert kell létrehozunk hasonlóan a mérnök, orvos továbbképző rendszerhez, melynek keretében 5 évenként lehetőség nyílik az új nevelési és tantárgymetodikai ismeretek intézményes keretek közötti elsajátításához, a hagyományos önképzés mellett." /357/9/

"Egy bizonyos, hogy a két /köznevelési és iskola/ rendszer között munkamegosztásnak kell kialakulni, amely ma leginkább a közművelődési hálózattal való együttműködésben mutatja meg az értékeket és a távlatot.

Tartalmi és szerkezeti koordináció alakul majd ki, főleg a közművelődési rendszerrel, amely felerősíti az iskola kulturális politikai szerepét." /377/9/



"Régtől problémának tartom, hogy az iskolai tanév-előkészítés, tanév-indítás csak oktatási berkekben történik. Pedig ilyenkor nemcsak az iskolák igazgatóinak, felügyelőinek kellene a következő tanév nevelési és oktatási feladatait megjelölni, hanem a közművelődés illetékeseinek is. Természetesen ehhez komplex tervek, nem egymás mellett futó, esetleges együttműködések, hanem jól megtervezett és megszervezett mechanizmusok kellenek."  
/370/1/

"A város közművelődési intézményei által biztosítható lehetőségekből egy "ajánlás" készült, melyet a tanév vége előtt már a közoktatási intézmények illetékesei kezébe adtunk." /370/12/

"Egy másik iskolánk 2 napközis csoportja a művelődési központba "szorult". Népművelőink azonnal jelentkeztek a foglalkozások tartására, eszközeik rendelkezésre bocsátásával. Sajnos ez esetben a nevelők érdektelenségén megtört a kinálkozó ragyogó alkalom."  
/370/21/

"A továbbképzés és kísérletek terén is szükséges a szervesebb együttműködés a közoktatás szakembereivel. Azoknak a közszégi pedagógus kollégáknak, akik művelődési otthon igazgatók is egyben, a pedagógustovábbképzés keretén belül célszerű volna közművelődési továbbképzést is biztosítani. Részben az évi továbbképzési napokon, részben pedig közművelődési komplex gyakorlati szeminárium /2 éves/ formájában. Ugyancsak közösen volna célszerű megszervezni a szakági továbbképzéseket." /370/25/

"Lesz olyan eset, amikor egy ipari vagy mezőgazdasági üzem létesít iskolát, s a tanulókat a tanulás mellett saját üzemében foglalkoztatja. Lesz, amikor egy üzem kihelyez egy részleget egy iskolába, ahol a tanulók végzik a termelési folyamat valamely szakaszát. Lesz, ahol az iskola létesít műhelyt, ahol egyes üzemek, vállalatok megrendelésére termel. Előfordulhat az is, hogy egy-egy városban központi iskolai üzem létesül, ahol több iskola tanulói kapcsolódnak be valamely üzem munkájába."  
/329/4/

"Itt van például az év első taggyűlése.

A vita akkor válik keménnyé, amikor a gyakorlati munka és annak anyagi vonatkozásai kerülnek napirendre. Milyen munkákat kapnak ebben az évben, melyek vannak lekötve, milyeneket lehet szervezni, min lehet változtatni még. A gyár igazgató tanácsának egy tagja részt vesz a vitán, az ő feladata koordinálni a gyerekek elképzeléseit, és a gyárét." /182/12/

"Az iskola és a bázis vállalat ideális kapcsolatának feltétele: az iskolának és a bázisvállalatnak egységes nevelési közgondolkodást kell kialakítani." /394/5/

"Az iskolai uttörő és a vállalati KISZ-szervezetek vállalatokkal, értelmes közös tevékenységgel kapcsolódhatnak egymáshoz. Cél az életpálya, és a szakmák megismerése." /394/8/

"Utoljára hagytam, a család és az iskola kapcsolatát, pedig én ezt a kapcsolatot olyan lényegesnek tartom, hogy nélküle a legideálisabb iskolakombinát sem érhet el komoly eredményeket,... Az iskola munkatervét nemcsak a tantestület, a tanulók, az iskolában kapcsolatos üzemek de a szülők is ismerik már szeptemberben. Észrevételeikkel, javaslataikkal, munkafelajánlásaikkal módosítják is ezt a tervet." /57/18/

"A korszerű oktatáshoz, a korszerű oktatástechnikát párosítva új szakembereket kell képezni és az oktatási intézményekbe beállítani. Szervezési, igazgatási szakembereket, főállású könyvtárosokat, ifjúsági vezetőket /ezek már jelenleg is több iskolánkban sikeresen tevékenykednek/, pedagógiai gondozó segédket, technikusokat, laboránsokat, függetlenített iskolaorvost és főállású pszichológust stb." /357/5/

"Az is előfordulhat, hogy egy tevékenységi területen kisebb-nagyobb gyerekek együtt dolgoznak. Tudod, milyen kiaknázatlan nevelési lehetőség rejlik egy ilyen együttesben?

- Igen, a kistanítók kedvesen és eredményesen dolgoznak. Néha én is hagyom őket ügyeskedni." /50/20/

"Érdekes elgondolni, hogy ebben az iskolában, nem kötelező érvényű a 40-45 perces tanítási óra. Lesz, amikor egy-egy megfigyelés, kísérlet, még a legkisebbeknél is, 50-60 percet igényel, míg esetleg, az "a", "á" betű gyakorláshoz 15-20 perc is elegendő. De megváltozik a házi feladat szerepe, jelentősége is. Legtöbbször önkéntességi alapon, a tanult anyag önálló ki egészítését, más oldalról történő megvilágítását jelenti /főleg a felsőbb osztályokban/. Mivel nem osztályozunk, a szülők, gyerekek között sem éleződik ki a helyzet egy-egy rossz jegy miatt." /57/14/

"Száműzzük a gépies reprodukciót, s a módszerkombinációk alkalmazásával az előrehaladás tempójában való részvétel alapján alakítjuk-változtatjuk az osztályközösség munkacsoportjait; nem pedig szociális rétegződés, padsorok, önkéntesség, vagy más, ma gyakran látható esetlegesség szerint. /Ez előkészítheti egy korszerűbb osztálytagozódási iskolaszervezet kialakításának munkálatait is./" /377/8/

"Hangsúlyozott szerepet kapnak a gyermekek alkotó tevékenységét formáló foglalkozások, a dramatizált játékok, sportversenyek, stúdiómunkák, zenekari hangversenyek, utazások és mindaz ami manapság csak az év néhány napjának privilégiuma." /410/18/

"A jövő iskoláját szoros kapcsok fűzik a helység üzeméhez, szervezetéhez, intézményeihez. Valószínű lesz olyan nevelő, aki majd a társadalmi kapcsolatok szervezéséért felel." /55/11/

"Aki egyszer pedagógusképesítést szerzett, nincs egy életre az osztálymunkára ítélve, egy-másfél évtized után, továbbtanulás vagy kutatómunka eredményeivel gazdagodva kamatoztathatja tudását és tapasztalatait az iskolai munka valamely szakterületén. A végzett pedagógus munkaköre is változik, nem ugyanazt a munkát végzi évtizedeken át, de a munkakörök változásával is megmarad a kapcsolata az iskolával, növendékeivel, s nem hagyja el a pedagógus pályát." /329/6/

"... a tanári fokozatok nem minőségi különbséget jelentenek, hanem másfajta oktatói tevékenységet:

- az A tanár az azonos koru, de különböző képességű gyerekeknek, akár több száznak is az eszközök segítségével közvetíti az ismereteket,
- a B tanár ugyan ezeknek a gyerekeknek kis csoportjaival a gyakorlás és alkalmazás terén tevékenykedik /ugy is mondhatnánk, hogy tanítási időben közösen "megtanulják" az anyagot/,
- a C tanár arra készült fel, hogy az ismeretkörében lemaradó gyerekeket segítse a korrepetáló központban olyan intenzív módszerrel, hogy azok mielőbb utólérjék társaikat, miközben a többi ismeretkörben, a szinteket elérve, azokkal együtt haladnak,
- a D tanár az ismeretkörben az átlagosnál többet tudó, tehetséges gyerekekkel foglalkozik, akik csak meghatározott óraszám-ban és csak az adott ismeretkörben vannak együtt kiemelkedően tehetséges társaikkal, egyébként évfolyamtársaikkal haladnak. /Ez a forma tulajdonképpen a mai szakkör, egyetemi előkészítő stb. tantervbe épített változata./" /422/8/

"A jövő iskolájában jellemző lesz a tanári csoport /team/. Itt nem a mai munkaközösségi formára gondolok, hanem olyan állandóan együtt dolgozó szakember-csoportra, akik a nevelés és oktatás feladatait állandóan együttműködve tervezik, szervezik, teljesítik és értékelik." /280/6/

"Az adott anyag kibontásának, tulajdonképpeni elsajátításának módját bármi meghatározhatja. Egy jelenség, a gyermek vagy a tanár. Lényeg a gyermek alkotókészségének, gondolkodásának kibontása. Döntő, hogy az adott helyzetben a tanár elfogadja a gyerekek által helyesen alkalmazott spontán változtatásokat, hisz ez a változás magával hozza az anyagrész mélyebb, alkotóbb megértését. A tanulás komplex módon történik. Elmosódnak az órák között a határok, s menetüket elsősorban a spontaneitás, a tanulók érdeklődését legjobban kiaknázó témák határozzák meg." /410/19/

"A pedagógus a "háttérből" irányít, előkészít /mondhatnám, hogy munkája dandárját a foglalkozások előtt és nem alatt végzi el/, a feldolgozás a tanuló feladata, amelynek eredménye kiselőadás, rajz, makett, modell, dioráma, kísérlet stb. A pedagógus szükség esetén kiegészít, tanácsot ad, összefoglal, közösen értékel, új "kutatási irányokat ad". /30/11/

"De felbomlik a fegyelem, nem lehet tanítani. - Tanítani nem, de én nevelni akarok. Nevetéssel, sőt röhögéssel, még üvöltő diadalordítással is. Zavarom a többi osztályt? Ott elmosolyodnak akkor, és azt gondolják, hogy ni, hogy örülnek, biztosan rájöttek valamire. Aztán meg csönd következik, ellenőrizzük a friss felismerések helyességét." /50/8/

"A jelszó többé ne "ábrázoljuk, rajzoljátok, irjátok le" legyen, hanem a "képzeljétek el", "mi lenne ha" "mit gondolsz" "hogyan szeretnéd, hadd lássam" szemlélet uralkodjon, természetesen nem a valóságábrázolás kikapcsolásával elérve ezt a fokot." /10/7/

"... a pedagógus munkájának és személyiségének dialektikus kapcsolata lesz a vizsgálat tárgya a kreativitásra épülő iskolai modell működésének folyamán.

Milyen a kreatív pedagógus, hogyan alakul az iskolai munkát alapvetően meghatározó tanár-diák viszony, milyen szerepet foglal el a pedagógus a kreatív megismerés folyamatában?" /404/4/

"A tanár egyenrangú társként él a gyerekek között. Nemcsak ő értékelheti a diák munkáját, hanem a diák is az övét. Egymás és főképp a közösség véleményét kölcsönösen figyelembe véve alakítják önmagukat, s a közösséget a teljesebb ember kialakítása érdekében." /410/8/

"Milyenné formálódik tanár és diák új-szellemiségű viszonya? Milyenné formálódik maga a nevelő, mint kulcsfontosságú tényező a nevelés mindenkorai folyamatában. Az ember, a nagybetűvel írt és tervezett EMBER, mint emberfők sokaságának-formáló, alakító kovácsa a tanító." /376/3/

"... a gyakorló pedagógusokban olyan áldozatvállalás, gyermek-szeretet, "gyermekközpontuság" és igaz emberség, hogy következetesen energiát, erőt, időt nem kimélve jussanak el a gyakorlatban, a mindennapok munkájában a cél felé." /407/21/

"Nyomás okom van rá, hogy a pedagógus személye, helyesebben: a személyisége foglalkoztasson. Tapasztalatom szerint ez az a tényező, amely - a szülői ház mellett - a gyermek személyiségének alakulásában a legmélyebb nyomot hagyja: viselkedés - és gondolkodásmintát nyújt.

Beszélj "érdekes" emberekkel és az emlékeikben nagyszerű pedagógusokra bukkansz!" /50/29/

"Ujra lesznek maradandót alkotó pedagógusok, pedagógus egyéniségek, akik nemzedékeken éreztetik áldásos működésüket.

Hazaszeretetük, internacionalizmusuk, munkaszeretetük, példás családi életük, megújuló képességük, mélységes természetimádatuk, közösségalkotó-készségük megingathatatlan irányítúvé válnak. Így nyer a pedagógus a többi értelmiséggel azonos elbírálást, társadalmi megbecsülést!" /385/5/

"A jövő iskolájának irányítója, motorja, lelke a pedagógus. Egy ideális ember, aki magatartásában szocialista, tudása tekintélyt-parancsoló." /315/9/

"Pedig ez a pálya egyfelől olyan is, mint a színészé. Pihentnek kell lenni, frissnek kell lenni, mindig "késznek" kell lenni. Hogy fel kelljen rá nézni.

Milyen legyen tehát a tanár? Felszabadult, öntudatos. Legyen benne játékosság, kísérletezőkedv, fantázia. A tanár legyen "vagány", fiatal, de legalábbis fiatalos - szellemileg, lelkiileg. Legyen értelmes, udvarias, türelmes. Ismernie kell a divatot, a diákos frazeológiát. Főleg pedig az alkalmazott pedagógiát, pszichológiát. Szeresse, amit csinál. Higgyen benne. Összegezve: a "fiatalság" a legjobb mód és alkalom, hogy a fiatalokkal megtaláljuk a közös hangot." /157/7/

"... úgy hiszem, külön-külön minden tanárnak két alapvető programot kell /kellene/ teljesíteni. Annak megfelelni. Az egyik: egy "minimális program" - ez alapvető emberi, erkölcsi normák teljesítését jelenti /pl. egyenesség, következetesség, igazság-szeretet/. A másik: a "maximális program". Ez magas mércét tűz ki. Pl. a pedagógiai műveltség állandó fejlesztését, a legújabb eredmények ismeretét, kísérletező kedvet, újítást a szaktárgyon belül, de önmagán belül is." /157/20/

"Az embert, az alkotó pedagógust - miért fognánk fel, mint egyedüli változatlant - a változó tényezők hierarchiájában?"  
/376/11/

"... mindenekelőtt az embert, a nevelőt kell alkalmassá tenni arra, hogy igényelje, akarja és szívvvel, lélekkel csinálja az újat még akkor is, ha az látszólag még csak biztató kísérletnek tűnik." /367/9/

"Ami a közeljövő iskolájának képét illeti, a lényeg szerintem sem abban van, hogy milyen anyagi feltételek között alakul ki, hanem abban, hogy a pedagógusok mennyire vállalják az újjal járó nehézségeket, a szemléletváltozást." /212/10/

"Igen megtisztelő, hogy tevőlegesen hozzájárulhatunk az új kimunkálásához, véleményt formálhatunk a tervekről - vagy mint most - kifejthetjük nézeteinket. De milyen nehéz a mindennapi munkában megállni a helyünket! Mert ugyan jól tudjuk, mit nem lehet úgy csinálni, mint a tanításközpontu, a tekintélyelvű alapokon nyugvó iskolában, de a nevelőiskola, a demokráciát meghonosító iskola igényeinek minden igyekezetünk ellenére sem tudunk megnyugtatóan megfelelni. A gyakorló pedagógusnak a jövő iskolájára vonatkozó elképzeléseit ezért, úgy hiszem voltaképpen személyes érdekelttség, a sikeresebb munkavégzésre törekvés inspirálja." /256/2/

"S ha az elmondottak egy kicsit tőlem és sok száz hasonló tanító, tanár kollégámtól is függnék, - akkor az, amit leírtam - már valóban nem utópia!" /57/21/

"Minden iskola kutatóműhellyé válik, ahol a központi tan- és nevelési terv végrehajtása mellett óvatosan, de szivósan egy-két sajátos irányban kísérletek is folynak." /292/11/



Vizsgálati eszköz

Kategóriák

I/A. Pedagógus helyzetkép

1. A pedagógusok anyagi helyzete, fizetésük
2. A pedagóguspálya elnőiesedése
3. A másodállás vállalásának kényszeréből fakadó túlterhelés
4. A pálya elhagyása
5. A pálya erkölcsi megbecsültsége
6. Létszámhiány, képesítés nélküliek a pályán
7. Az iskolák közötti különbségek hatása

I/B. Pedagógus az iskolában

1. Munkaidő, óraszám
2. Az egy pedagógusra jutó tanulólétszám
3. Munkaköri kötelezettségek: tanórán kívüli megbízatások, társadalmi és különmunkák
4. Járvékos tevékenységek: felkészülés a tanórára - adminisztráció
5. A tanterv, tananyag, tankönyv szerepe a tanár munkájában
6. Tanügyi előírások: központi - helyi
7. Az igazgató személye és az iskolavezetés stílusa
8. A tantestület
9. A szakfelügyelet tevékenysége

I/C. Pedagógusképzés

1. Felvételi és kibocsátási keretszám
2. A kiválasztás követelményei, felvételi rendszer
3. A képzés tartalma: szakmai - pedagógiai
4. Továbbképzés

II/A. Az oktató-nevelő munka társadalmiasítása: különböző intézmények, szervezetek és csoportok bekapcsolódása a nevelésbe

1. Művelődési otthon, közművelődési hálózat
2. Muzeum
3. Könyvtár
4. Sportkörök
5. Tömegkommunikációs eszközök
6. Munkahelyek
7. Család, szülők
8. Egyéb fel nem sorolt intézmények és szervezetek

II/B. Az iskolán belüli feladatok megosztása

1. Orvos
2. Pszichológus
3. Különböző szakemberek /technikusok, laboránsok és a központi taneszköz ellátás/
4. Tanárjelöltek, nyugdíjas pedagógusok, más intézmények pedagógusai
5. A tanulók bevonása: egyénileg és az ifjúsági szervezetek útján
6. Adminisztratív ügyintézők
7. Az új tevékenységi és szervezeti formák következményei:

- a/ a tanárok /másfajta, az eddigiektől eltérő, vagy további/  
szakosodása
- b/ a tanárok együttműködése
- c/ nem meghatározott

#### II/C. A pedagógus személyével kapcsolatban igényelt változások

- 1. A tanítási módszerek változása
- 2. Tanár - diák viszony
- 3. A pedagógus személyisége
- 4. A pedagógusok viszonya a köznevelési rendszer változásaihoz

#### III. Az iskola épülete

- 1. A lakóhely kulturcentruma, nevelési központja
- 2. A változó, kialakulóban lévő új tevékenységi formáknak, korszerű módszereknek megfelelő külső és belső tereirendezés
- 3. Az iskola felszereltsége
- 4. Az épület esztétikuma, otthonosság

1. sz. táblázat

Pedagógus létszám alakulása I.

Év	Óvodák	Általános iskolák tanítói képesítésű	tanári	Közép- iskolák	Szaktanásképzés Elméleti tanerők	Nevelők	Szak- oktatók
1960	8 538	33 289	22 412	8 778	1 582	474	3 472
1965	10 319	30 785	25 714	12 049	2 446	379	4 713
1970	12 481	28 282	31 639	13 442	3 351	513	4 253
1971	13 436	27 912	31 967	13 594	3 493	529	4 345
1972	14 846	27 607	32 787	13 687	3 772	602	4 369
1973	16 452	27 573	33 252	13 689	3 830	613	4 438
1974	18 410	27 645	34 033	13 749	4 055	655	4 520
1975	20 512	27 667	34 574	14 078	4 172	777	4 531
1976	22 445	27 806	35 382	14 454	4 419	815	4 531

Pedagógus létszám alakulása II.

Év	Gyógynevelési intézmények	Felsőoktatás
1960	1 382	5 635
1965	2 003	8 444
1970	2 647	9 791
1971	2 807	10 312
1972	3 033	10 778
1973	3 340	11 264
1974	3 612	11 601
1975	4 024	12 135
1976	4 357	12 233

2. sz. táblázat

Az általános iskolai tanerők képesítés szerinti megoszlása  
az 1973/74-es tanévben    /%-ban/

Közép-iskolai tanári	Általános iskolai tanári oklevéllel rendelkező	Szaktanítói tanerők	Tanítói	Pedagógiai képesítés nélküliek
7,7	41,9	1,9	42,7	5,8

3. sz. táblázat

Középiskolai tanerők száma a pedagógiai képesítésüket igazoló  
oklevél szerint az 1974/75-ös tanévben    /szám szerint/

Iskola-típus	Közép-iskolai tanári oklevéllel rendelkező	Általános iskolai tanári oklevéllel rendelkező	Műszaki tanárképző főisk.	Tanítói	Állam-vizsgával még nem rendelkező	Pedagógiai oklevéllel nem rendelkező
Gimnázium	6 226	306	31	24	33	113
Szakközép-iskola	4 372	321	504	164	189	1 674
Technikum	7	-	3	-	-	4

6. sz. táblázat

A témák %-os megoszlása az egyes kategóriákon belül

/I./

A kategória megnevezése

téma /%/

I/A. Pedagógus helyzetkép

1. A pedagógusok anyagi helyzete, fizetésük	15,95
2. A pedagóguspálya elnőiesedése	14,41
3. A másodállás vállalásának kényszeréből fakadó tulterhelés	14,07
4. A pálya elhagyása	9,09
5. A pálya erkölcsi megbecsültsége	36,36
6. Létszámhiány, képesítés nélküliek a pályán	8,23
7. Az iskolák közötti különbségek hatása	1,89

I/B. Pedagógus az iskolában

1. Munkaidő, óraszám	4,57
2. Az egy pedagógusra jutó tanulólétszám	2,10
3. Munkaköri kötelezettségek: tanórán kívüli megbízatások, társadalmi és különmunkák	8,41
4. Járulékos tevékenységek: felkészülés a tanórára - adminisztráció	4,94
5. A tanterv, tananyag, tankönyv szerepe a tanár munkájában	6,58
6. Tanügyi előírások: központi, helyi	18,28
7. Az igazgató személye és az iskolavezetés stílusa	30,81
8. A tantestület	18,92
9. A szakfelügyelet tevékenysége	5,39

---

A kategória megnevezése	téma /%/
-------------------------	----------

---

I/C. Pedagógusképzés

1. Felvételi és kibocsátási keretszám	0,48
2. A kiválasztás követelményei, felvételi rendszer	15,31
3. A képzés tartalma: szakmai-pedagógiai	53,59
4. Továbbképzés	30,62

II/A. Az oktató-nevelő munka társadalmiasítása: különböző intézmények, szervezetek és csoportok bekapcsolódása a nevelésbe

1. Művelődési otthon, közművelődési hálózat	27,36
2. Muzeum	1,99
3. Könyvtár	4,98
4. Sportkörök	2,39
5. Tömegkommunikációs eszközök	7,56
6. Munkahelyek	26,86
7. Család, szülők	18,41
8. Egyéb fel nem sorolt intézmények és szervezetek	10,45

II/B. Az iskolán belüli feladatok megosztása

1. Orvos	3,36
2. Pszichológus	5,93
3. Különböző szakemberek /technikusok, laboránsok és a központi taneszköz ellátás/	9,87
4. Tanárjelöltek, nyugdíjas pedagógusok, más intézmény pedagógusai	1,50
5. A tanulók bevonása: egyénileg és az ifjúsági szervezetek útján	18,51
6. Adminisztratív ügyintézők	4,00
7. Az új tevékenységi és szervezeti formák következményei:	
a/ a tanárok /másfajta, az eddigiektől eltérő, vagy további/ szakosodása	11,44
b/ a tanárok együttműködése	5,43
c/ nem meghatározott	39,96

---

A kategória megnevezése

téma /%/

---

II/C. A pedagógus személyével kapcsolatban igényelt változások

1. A tanítási módszerek változása	48,55
2. Tanár - diák viszony	6,80
3. A pedagógus személyisége	21,12
4. A pedagógusok viszonya a köznevelési rendszer változásaihoz	23,53

III. Az iskola épülete

1. A lakóhely kulturcentruma, nevelési központja	8,23
2. A változó, kialakulóban lévő új tevékenységi formáknak, korszerű módszereknek megfelelő külső és belső tereprendezés	44,48
3. Az iskola felszereltsége	25,60
4. Az épület esztétikuma, otthonosság	21,69

---



7. sz. táblázat

A kategóriák említettsége az egyes foglalkozási csoportok tagjainál

/a csoporttagok %-ában/

I.

A kategória megnevezése	Foglalkozási csoport pedagógus	tanügy- igazgatás	egyéb
A pedagógusok anyagi helyzete	48,72	60,00	19,35
A pedagóguspálya elnőiesedése	28,21	10,00	9,68
A másodállásból fakadó túlterhelés	15,38	--	3,23
A pálya elhagyása	23,08	--	6,45
A pálya erkölcsi megbecsültsége	43,59	40,00	22,58
Létszámhiány, képesítés nélküliek	28,21	30,00	12,90
Az iskolák közötti különbségek hatása	7,69	--	--
Munkaidő, óraszám	35,90	--	3,23
Egy pedagógusra jutó tanulólétszám	7,69	10,00	3,23
Munkaköri kötelezettségek	20,51	10,00	3,23
Járulékos tevékenységek	25,64	30,00	--
A tanterv, tananyag, tankönyv szerepe a tanár munkájában	25,64	30,00	16,13
Tanügyi előírások	35,90	40,00	22,58
Az igazgató személye és az iskola- vezetés stílusa	43,59	70,00	16,13
A tantestület	41,03	20,00	16,13
A szakfelügyelet tevékenysége	10,26	20,00	3,23
Felvételi és kibocsátási keretszám	2,56	--	--
A kiválasztás követelményei, felvételi rendszer	28,21	30,00	3,23
A képzés tartalma	41,03	60,00	41,94
Továbbképzés	25,64	40,00	9,68
Művelődési otthon	23,08	30,00	29,03
Muzeum	2,56	10,00	6,45
Könyvtár	5,13	40,00	25,81
Sportkörök	5,13	10,00	12,90
Tömegkommunikációs eszközök	23,08	30,00	16,13
Munkahelyek	38,46	40,00	25,81
Család, szülők	33,33	80,00	19,35
Egyéb fel nem sorolt intézmények	20,51	30,00	22,58

A kategóriák említettsége az egyes foglalkozási csoportok tagjainál

/a csoporttagok %-ában/

/II. folytatás/

A kategória megnevezése	Foglalkozási csoport		
	pedagógus	tanügy-igazgatás	egyéb
Orvos	10,26	20,00	22,58
Pszichológus	15,38	30,00	29,03
Technikusok, laboránsok	28,21	30,00	25,81
Tanárjelöltek, nyugdíjasok	5,13	20,00	3,23
A tanulók bevonása	41,03	60,00	29,03
Adminisztratív ügyintézők	12,82	10,00	12,90
A tanárok szakosodása	23,08	60,00	16,13
A tanárok csoportosításáról nincs meghatározott véleménye	76,92	70,00	61,29
A tanítási módszerek változása	84,62	80,00	90,32
Tanár-diák viszony	41,03	20,00	29,03
A pedagógus személyisége	56,41	50,00	51,61
A pedagógus viszonya a köznevelési rendszer változásaihoz	66,66	90,00	29,03
Az iskola épülete mint a lakóhely nevelési központja	20,51	40,00	19,35
A külső és belső térelrendezés változásai	58,97	60,00	45,16
Az iskola felszereltsége	76,92	60,00	41,94
Az épület esztétikuma	51,28	50,00	25,81

IRODALOM

1. ANTAL László 1975. A tartalomelemzés alapjai = Tömegkommunikációs Kutatóközpont Bp.
2. AREGGER, K.-FLESHIG, K.H.-FREY, K.-LATTMANN, U.P. 1975. Lehrerbildung für die Schulreform /UTB-Taschenbücher 437 Verlag P. Haupt Bern/
3. Az állami oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai az MSZMP KB 1972. jun. 15-i határozata 1972. = Kossuth Könyvkiadó Bp.
4. Állásfoglalás a pedagógusokról 1976. = Pedagógusok Lapja, 32. évf. 19. sz. 1 p.
5. BAKACSI Gézőné 1972. A tanári magatartás típusai az iskolai gyakorlatban = Csongrádm. Művelődésügyi Szle. 1971/72. XI. 25-47.
6. BALÁZS Mihály 1972. A köznevelési rendszer döntő tényezője a pedagógus = Társad. Szle. 1972/2. 62-72.
7. BALAZ Ondrej 1976. A pedagógus és a társadalom = Bratislava Slovénké ped. nakl.
8. BÁRDI László 1972. Pályakezdő pedagógusok Baranyában Pécs
9. BÁTHORY Zoltán 1977. Az iskolai infrastruktúra fejlesztésének kérdései = MTA PKCS dok.
10. BENCÉDY József 1974. Aktuális oktatáspolitikai kérdések = Korunk pedagógusa Orsz. Ped. Tanácskozás 31-34.
11. BENEDEK Marcell 1917. A középiskolai tanárság helyzete = A magyar értelmiség történetéhez Dok. Szoc. füzetek 6. 176-188.  
Eredetileg: Huszadik Század 1917. 18. évf. 36. 188-195.
12. BERELSON, B. 1954. Content Analysis in Communication Research c. munkájáról készített tömörített összefoglalójának kéziratos fordítása

13. BUZÁS László A nevelő személyiségének lélektani vizsgálata  
= Szeged. én. Közl. a Szegedi F.J. Tudomány-  
egyetem Pedagógiai-Lélektani Intézetéből 35. sz.
14. COOMBS, Ph. H. 1975. Mi a nevelésügyi tervezés  
= MTA PKCS Közl. 6. 7-34.
15. COOMBS, Ph. H. 1971. Az oktatásügy világválsága Bp.
16. CSALOG Judit 1976. Mit ér az ember? Mit ér a pedagógus?  
= Napjaink 1976/9. 8.
17. CSOMA Gyula 1975. A "megszüntette megtartott" iskola  
= Valóság 1975/11. 72-84.
18. DARINSZKIJ, A.V. 1976. Putyi ulucssényija szisztémü  
povüsényija kvalifikacii pedagogicseszkih  
kadrov Szov.Ped. 1976/8. 9-18.
19. DURKÓ Mátyás: A permanens nevelés = Az alakuló ember  
Szerk. Lux Alfréd Budapest, 1976. Gondolat  
287-321.
20. DURIC, L. 1973. A pedagógus teljesítőkéessége és fáradt-  
sága = Tankönyvkiadó
21. Elgondolások az oktatásfejlesztési hipotézisekre 1969.  
= Munkaerő és Életszínvonal Távlati Tervezési  
Bizottság Oktatás Tervezési Munkacsop. Budapest,  
1969. márc.
22. ERDEY-GRUZ Tibor 1974. A pedagógus szerepe a tudományos-  
technikai forradalom korszakában = Korunk peda-  
gógusa 11-31.
23. FAURE, E. 1972. Tanuljunk meg élni = UNESCO 1972. A biz.  
további tagjai F.Herrera, Abdul-R. Kaddoura,  
H.Lopes, A.V.Petraski, M.Raknema, C.Champion  
Ward. OPKM Bp.
24. FERGE Zsuzsa 1971. A pedagógusok önértékelése = Valóság  
1971/11. 21-35.
25. FERGE Zsuzsa /szerk./ 1976. Pedagógusok és tanulók a szak-  
munkásképzésben I-II. /Az MTA Szociológiai Kutató  
Intézet és a Fővárosi Pedagógiai Int. vizsgálata/

26. FERGE Zs.-GAZSÓ F.-HÁBER J.-TÁNCZOS G.-VÁRHEGYI Gy. 1972.  
A pedagógusok helyzete és munkája = MTA Szociológiai Int. kiadv.
27. FÓNAY Tibor 1976. A pedagógus személyisége = A szocialista iskola mint nevelési intézmény és fejlesztésének távlatai. II. Nemzetközi Neveléstudományi Munka-értekezlet 454-462.
28. FUHRMANN E. 1976. A pedagógus módszertani készségének fejlesztése /Zur Entwicklung des methodischen Könnens des Lehrers/ = Pädagogik, 1976/2. 139-150.
29. GARAMI László 1973. Fiatal diplomások falun I-II.  
Felsőokt. Ped. Kutatóközpont
30. GEROLD László 1970. Rólunk is vallanak /Adalékok az értelmiség szociográfiai-szociológiai vizsgálatához/  
Symposion könyvek, Ujvidék
31. HACKER, H. 1974. Professionalität und Curriculumentwicklung Unterrichtswissenschaft 1974/3, 13-21.
32. HÁBER Judit 1975. Pályát elhagyó pedagógusok  
Szociológia 1975/4. 553-566.
33. HORVÁTH Attila 1973. Hogyan fogadták a pedagógusok az állami oktatásról szóló határozatot  
Társad-1 Szle 1973. febr. 92-94. old.
34. HRIPKOVA, A.G.: Skola, szemja i obszsesztvennoszt v kommuniszticeszkom voszpitanii podrosztajuscsego pokolenija /Az iskola, a család és a társadalom a felnövekvő nemzedék kommunista nevelésében./  
= Szovjetszkaja Pedagogika 1976/6. 8-16 p.
35. HUSEN, Trosten 1972. Iskola az ezredfordulón /Válogatott tanulmányok - A ped. időszak kérdései külföldön/  
Tankönyvkiadó, Bp.
36. Az iskola mint munkakörnyezet. Stockholm, 1968. A Királyi Központi Oktatásügyi Főigazgatóság Tájékoztatás Osztálya OPKM D/19768

37. JAUCH, Liane 1975. A pedagógiai prognosztika néhány módszertani problémája /Zu einigen methodologischen Problemen der Bildungsvorhersage = Pädagogische Forschung 1975/5. 61-80 p.
38. JENEY Lajos: A flexibilis nevelési központ oktatási-nevelési funkciói = Magyar Építőművészet 1974/5. 59-60.  
Az UIA 1974. jun. 10-15 között Berlinben tartott "oktatási épületek flexibilitása" c. szemin.  
ea.-ból
39. KARDOS József 1976. A pedagógusképzés helyzete és fejlesztésének feladatai = Köznevelés XXXII. évf. 42.  
1976. dec. 10. 3-4 p.
40. KELEMEN László 1967. A pedagógiai pszichológia alapkérdései Tankönyvkiadó
41. KÉRINÉ Sós Julia 1969. Tanárok élete és munkája = Szocg. Tanulm. 8. Akadémiai
42. KISS Árpád 1976. A jövőbe vezető iskola = Köznevelés XXXII/24. 12-16.
43. KISS Gyula 1966. Az igazgató a pedagógusközösségben Ped. Szaksz. kiadványa
44. KISS István 1974. Hogyan lesz a tegnap iskolájából a holnap iskolája? = Magyar Építőművészet 1974/5. 60-61. Az UIA 1974. jun. 10-15. Berlinben tartott "Oktatási épületek flexibilitása" szeminárium ea. kivonat
45. KONCZ János a/ 1971, b/ 1972. A pedagógus a változó világban I-II. = Csongrád m. Műv. Szle. 177-207., 127-159. c/ 1976. A pedagógus hivatás vizsgálata a fejlett szocialista társadalom építése követelményeinek szemszögéből /kandidátusi disszertáció/
46. Korunk pedagógusa 1974. Országos pedagógiai tanácskozás
- 47, Dr. KOVÁCS Géza 1976. Az oktatás társadalmi-gazdasági környezetének nagy távlatu kérdései = Felsőokt. Szle. 1976/7-8. 395-405.

48. Köznevelésünk évkönyve 1974-1975. 1977. Szerk.: Dr. Jáki László. Tankönyvkiadó, Bp.
49. KOZMA T.-CSÖREGH É.-FALUSSY B.-LACZKÓ A.-PÁRTOS V. 1975. Szervezetkutatás az iskolában MTA PKCS
50. A kultúra fejlesztésének távlati koncepciója 1970-1985. 1972. Készítette: Vitányi Iván. Munkaerő és Életszínvonal Távlati Tervezési Bizottság Kulturális Tervezési Albizottság. Bp. 1972. június
51. KUZMINA, N.V. 1963. A pedagógiai képességek kialakulása = Tankönyvkiadó, Bp.
52. LAURISTIN, M.J. 1974. A tartalomelemzés néhány módszertani kérdése a tömegtájékoztatóban = MRT Tömegkommunikációs Kutatóközpont fordítása ford. dr. Kovács Ildikó. Az eredeti cikk megjelent Voproszi Filozofii, Moszkva 1974/6. 112-121.
53. LENGVÁRY Józsefné 1976. A jövő iskolájának pedagógusa = A szocialista iskola mint nevelési intézmény II. Nemzetk. Neveléstudományi Munkaértekezlet 448-454.
54. A magyar nevelőkért 1947. = A Magyar Kommunista Párt Pedagógus Csoportjának kiadása, Bp. 16 p.
55. Az MSZMP KB 1972. júniusi oktatáspolitikai dokumentumának s az előkészítő munkálatok anyagainak tömörített, tematikus feldolgozása = Fazekas Sándor és mtsai MTA PKCS dok. D/2423.
56. A Magyar Tudományos Akadémia állásfoglalásai és ajánlásai a távlati műveltség tartalmára és az iskolai nevelőtevékenység fejlesztésére. Bp. 1976.
57. Az MTA elnökségi közoktatási bizottsága 1976. január végi nyiregyházi tanácskozása anyagából = Köznevelés XXXII/10.

58. MANCHIN Győző 1970. Tartalomelemzés a szociológiában  
/Módszertani műhelytanulmány/ = MRT Tömeg-  
kommunikációs Kutatóközpont Bp.
59. MEDVEGY Antal 1969. Gondolatok a pedagógus réteg  
/feladataihoz mért/ társadalmi hatásáról Vas  
megyében = Pedagógiai Írások Szombathely 7-19.
60. MEDVEGY Antal 1972. Elszürkülésem története  
A ped. időszerű kérdései hazánkban Tankönyvkiadó
61. MEZEI Gyula 1973. Iskolaszervezetten és művelődéspolitikai  
Tankönyvkiadó
62. MÉSZÁROS István 1968. A magyar nevelés története 1790-1849  
Tankönyvkiadó, Bp.
63. Mit kíván a magyar tanítóóság? 1932. /A "Magyar Tanító-  
egyesületek országos Szövetsége" álláspontja  
a tanítóóság erkölcsi és anyagi kívánságai  
tekintetében. Bp. 24 p.
64. NAGY József - VECZKÓ J. 1976. Volt hallgatóink iskolai  
helytállása = Felsőokt. Szle. XXV; /1-2. 7-16.,  
75-81.
65. V. NEVELÉSÜGYI Kongresszus 1970  
a/ Beszámoló három megyének a III.sz. bizottság  
téziseihez kapcsolódó munkájáról /Összeáll.  
Krajnyák-Somos-Kővári/  
b/ Budapest Főváros Oktatási Tanácsának ajánlásai  
Kongresszusi Híradó 5.  
c/ A pedagógus hivatás és továbbképzés  
Pedagógusok Szakszervezete Utmutató 4.
66. Az oktatás fejlődése az 1950-1970. években. 1968. /Munkaerő  
és Életszínvonal Biz. 1968. május. Összeáll.:  
dr. Barna Gyuláné, Cravero Róbert - sokszorosított/
67. A pedagógusok helyzete, intézkedési javaslatok. 1977.  
/Tervezet, munkaanyag. Összeáll.: Genzwein  
Ferenc OM/



68. PEDAGÓGUSOK Szakszervezete Közp. Vez. Munkaügyi és Szoc. Oszt. 1970. Jelentés a VIII. kongr. határozatainak végrehajtásáról, Élet és munkakörülmények
69. PÉTER Ernő 1974. A szocialista közoktatásért. Táncsics Kiadó.
70. POLSAKIEWICZ, H.: 1976. Ezer nevelési tanácsadó tanár. = Köznevelés 1976/35. 11-12.
71. PÓSA Zsolt 1976. A kommunista és munkáspártok oktatás-politikai irányvonala az európai szocialista országokban. MTA PKCS dok.
72. PROKOFJEV, M. 1970. Az általánosan képző iskola a fejlődés új szakaszában. = Kommuniszt 1970/14. 86-98 p. /In: Az oktatásügy... 1971./
73. RÁDI Péter 1976. A pedagógus társadalmi státusza és a szocialista nevelés. Társadalmi Szemle 1976/12. 75-84.
74. SÁNTHA Pál 1976. Az iskola és a művelődési otthon együttműködése. Akad. K. Bp.
75. SIMON Gyula: A hazai iskolarendszerhez tartozó iskolatípusok funkcióinak, szervezetének alakulása 1945-től = MTA PKCS D/2192.
76. SOMOGYI Béla: A néptanítók és a szociáldemokrácia /A magyar értelmiség történetéhez. Dok. Szocg. füzetek 6. 171-176. old.
77. SÜTŐ Sándor 1969. Az 1918-19-es forradalmakat megelőző pedagógus mozgalmak néhány kérdéséről = MSZMP Hajdu-Bihar megyei Bizottsága Okt. Ig. jubileumi tud. ülásszaka. Debrecen. 164-171. old.
78. Szemelvények a pedagógusok munkaköri kötelezettségeinek kidolgozásához. 1975. = Pedagógusok Szakszervezete KV. Munkaügyi és Szociális Osztálya.
79. A szocialista tanítómozgalom Magyarországon 1900-1920. A Tanácsközt. iskolapolitikája. 1958. Kossuth Könyvkiadó, Bp. 1958. Szerk.: Kelen Jolán 232 p.

80. A szociológiai felvétel módszerei. 1975. /A tanulmányokat válogatta Cseh-Szombathy László, Ferge Zsuzsa, ford. Józsa Péter. III. kiad. Közg. és Jogi Könyvkiadó Bp.
81. SZÜCS Imre 1976. A közoktatáspolitikai határozat végrehajtásáért. Pártélet 1976/12. 58-61 p.
82. Tanítók /tanítónők, óvónők/ jogai és kötelességei. 1904. /Az érvényben lévő törvények, szabályrendeletek, rendeletek, utasítások, elvi jelentőségű határozatok és döntvények alapján - írta dr. Szabó Mihály./ Dicsőszentmárton.
83. Tájékoztató a pedagógusok munkaköri kötelezettségeinek kidolgozásában végzett eddigi munkáinkról. 1976. /Pedagógusok Szakszervezete KV. Munkaügyi és Szociális Osztálya./
84. TÓTH Lajos 1976. A falusi pedagógusok közéleti tevékenysége = Pártélet, 1976/6. 65-69 p.
85. TURCSENKO, V. 1975. A tudományos-technikai forradalom és az oktatás forradalma. Kossuth Könyvkiadó
86. THOMAS, J. 1975. World problems in education. Szabó Márta ism. Magyar Pedagógia 1976/3. 305-306.
87. UNESCO ajánlás 1969. A pedagógusok helyzete. Oktatásügyi dolgozók kiskönyvtára
88. UNGÁRNÉ Komoly J.-GÁSPÁRNÉ Zauner É. 1975. A tanítói pályalkalmasság vizsgálatának lehetőségei. /= Tanítóképző Int. Tud. Közl. X. Debrecen 101-128./
89. VÁGVÖLGYI András 1970. Fiatal diplomások és a hivatástudattal való azonosulás. Valóság 1970/9. 23-33.
90. VÉSZI János 1974. Közoktatás és közművelődés. Köznevelés = Komárom megyei Műv. Közp. Módszertani Kiadványa 1974. 10.

91. WILMS, G. 1976. K probléme k ucsitelja razvítovo szocialiszticeszkovo obsesztva = Szov. Ped. 1976/5. 123-127.
92. ZDRAVOMISZLOV, A. 1973. A szociológiai kutatások módszertana. Kossuth K. Bp.
93. ZRINSZKY László 1976. Az oktatás nevelő hatása = Az alakuló ember. Gondolat Kiadó

Törvények, rendeletek, statisztikák

94. Az oktatási miniszter és a munkaügyi miniszter 203/1975. OM-MÜM sz. együttes utasítása a 110/1966. MM utasítás módosításáról = Műv. Közl. 1975/15.
95. Az oktatási miniszter és a munkaügyi miniszter 6/1977. /VII.27./ OM-MÜM számu együttes rendelete az alsó- és középfoku oktatási intézmények pedagógusai és egyéb dolgozói munkabéréről = Magyar Közlöny 1977. 58. sz. 1977. jul. 27.
96. 1976. évi V. törvény a közművelődésről /Magyar Közlöny 1976. 79. sz./ 906-911. v. Törvény a közművelődésről /Közg. és Jogi Könyvk. Bp. 1976./
97. 1974. évi 13. sz. törvényerejű rendelet a tanítóképző főiskolák létesítéséről /Műv. Közl. 1974/18./
98. 1974. évi 14. sz. tvr. Szombathelyen tanárképző főiskola létesítéséről /Műv. Közl. 1974/17./
99. Statisztikai tájékoztató az alsófoku oktatási intézmények 1973/74. tanévi helyzetéről /MM Statisztikai Osztály, Bp. 1974./
100. Statisztikai tájékoztató a középiskolák nappali, esti és levelező tagozatainak 1973/74. tanév végi és 1974/75. tanév eleji helyzetéről /OM-Egyetemi Számító Központ Bp., 1975./
101. Statisztikai évkönyv 1976. = Központi Statisztikai Hivatal 1977., Bp.